

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA:
REFLEXÃO E ENSINO

MARIANA MARIS RAMOS LIMA

**A PONTUAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TRADIÇÃO GRAMATICAL:
BREVE REVISÃO CRÍTICA E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E PARA A
APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR**

Belo Horizonte
2019

MARIANA MARIS RAMOS LIMA

A PONTUAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TRADIÇÃO GRAMATICAL:
BREVE REVISÃO CRÍTICA E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E PARA A
APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa: Reflexão e Ensino da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leandra Batista Antunes

Belo Horizonte
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

L732p Lima, Mariana Maris Ramos.
A pontuação na perspectiva da tradição gramatical [manuscrito]; breve revisão crítica e implicações para o ensino e para a aprendizagem no contexto escolar / Mariana Maris Ramos Lima. – 2019.
56 f., enc.

Orientadora: Leandra Batista Antunes.

Área de concentração: Linguística.

Linha de pesquisa: Gramática e Ensino.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 53-55.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. I. Antunes, Leandra Batista. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Gramática e Ensino

ATA DA DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Nome do aluno: Mariana Maris Rames Lima

Às 15 horas do dia 10 de outubro de 2019, reuniu-se na Faculdade de Letras da UFMG a Comissão Examinadora indicada pela coordenação do Curso de Especialização em Gramática e Ensino: Teoria Gramatical e Abordagens Contemporâneas para julgar, em exame final, o trabalho intitulado

A pontuação na perspectiva da Tradição Gramatical: Breve revisão crítica e implicações para o ensino e para a aprendizagem escolar
requisito final para obtenção do Grau de Especialista em Gramática e Ensino. Abrindo a sessão, a banca, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passaram a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

O(A) Prof(a). Jornayna Carvalho indicou a aprovação do candidato;

O(A) Prof(a). Mayara Nicolau indicou a aprovação do candidato;

Pelas indicações, o candidato foi considerado aprovado.

O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela banca. Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 10 de outubro de 2019.



Obs: Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenação.



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Gramática e Ensino: Teoria Tradicional e
Abordagens Contemporâneas

DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

ALUNO(A): <u>Mariana Maris Pomes Lima</u>
TÍTULO DO TRABALHO: <u>A pontuação na perspectiva da</u> <u>Tradição Gramatical: Breve revisão crítica e implicações para o</u>
DATA DA DEFESA: <u>10/10/2019</u>

ensin
e par
a apres
dizage
no conte
te escola

BANCA EXAMINADORA:

Prof(a). Dr.(a). Mayara Nicolau de Paula

Prof(a). Dr.(a). Jenayra Maria da Rocha Carvalho

MATRIZ AVALIATIVA

10 pontos para cada um dos itens	
1. Coerência entre objetivos e conteúdo.	10
2. Relevância do material para o público alvo.	10
3. Qualidade do conteúdo.	10
4. Qualidade do manual do professor.	10
5. Organização do material e atratividade do layout.	10
6. Clareza das instruções.	10
7. Correção linguística do próprio material didático e dos textos que o acompanham.	10
8. Indicação das fontes.	10
9. Usabilidade.	10
10. Interatividade e feedback ao usuário.	10
TOTAL	100

RESULTADO:

Aprovado

Reprovado

Observações:

17 217 985 / 0026 - 62
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras da UFMG
Av. Antônio Carlos, n.º 6627
"Campus" Universitário - CEP: 31 270-901
BELO HORIZONTE - MG

Belo Horizonte, 10 / 10 / 2019

2017652711

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Mônica Mariz, com quem costuro uma história bonita até nos desencontros, movida por um amor desmedido e transformador.

Ao meu pai, Juarez Lima, um reverso de mim que também é amor.

Aos meus irmãos, Juarez Ramos (em memória), David Vicente e Luisa Marinho, pelo mosaico de cores que somos, harmônicos em nossas diferenças.

À minha orientadora, a professora Leandra Antunes, pela leitura atenta do trabalho e pela gentileza com que me recebeu enquanto sua orientanda.

Aos professores do CEGRAE-UFMG, pelo conhecimento compartilhado.

A Lívia Suassuna, mestra primeira e de toda a vida.

Aos meus ex-alunos da Escola Arco-Íris, que me ensinaram a ser professora.

A Raquel Schnoeller, a Cleidinea Marques, a Jefferson Almeida, a Edermaura Mendes, a Michelle Araújo, a Patrícia Araújo e a Gustavo Bleme, por transformarem Belo Horizonte num aconchego afetivo de minha memória.

A Ana Areias, a Lilian Raposo e a Emanuele Pacheco, parceria mais bonita que a escola me trouxe, pelas conversas sensíveis e inteligentes dos nossos encontros, pela leveza do afeto.

A Amanda Virgínia Torres, que me entende como poucos e está sempre por perto.

A Leonardo Gueiros, por me ajudar a olhar para dentro com serenidade.

A Nathaly Ramos e a Ricardo Germano, que apaziguam ansiedade com palavras e silêncios.

A João Paulo Martins, pelo companheirismo leal e acolhedor de sempre.

A Juliana Lima, por nossas trocas acadêmico-profissionais e, especialmente, por ter me deixado sem qualquer palavra capaz de descrever o que eu gostaria de verbalizar aqui. Eu nunca vou esquecer.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a abordagem teórico-metodológica da pontuação proposta pela tradição gramatical e discutir possíveis implicações dessa perspectiva conceitual para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa na educação básica. Para tanto, procedemos a uma análise de natureza bibliográfica em torno dos capítulos que teorizam sobre o fenômeno da pontuação em duas obras representativas da tradição gramatical: a *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Rocha Lima (2006), e a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2013). Os resultados da pesquisa evidenciaram a heterogeneidade dos critérios utilizados na elaboração dos conceitos definidores de cada sinal de pontuação, desdobrados em funções que apontam as formas modelares de uso, legitimadas por recortes da literatura canônica. A entonação e a sintaxe são os enfoques conceituais prioritários de ambos os manuais gramaticais, que ora abordam cada dimensão linguística ou paralinguística separadamente, ora estabelecem correlações entre elas norteados por uma perspectiva de escrita como espelho da fala. Assim, o percurso teórico-analítico traçado ao longo deste trabalho denota a insuficiência da teoria oriunda dos compêndios gramaticais tradicionais para mediar um processo de ensino e de aprendizagem da pontuação que vise à formação de alunos leitores e escritores, como preconiza a proposta sociointeracionista de ensino de língua materna.

Palavras-chave: Tradição gramatical. Pontuação. Ensino de língua materna. Ensino de gramática.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the theoretical-methodological approach on punctuation as it is proposed by the grammatical tradition and to discuss possible implications of this conceptual perspective for the teaching and learning of Portuguese in basic education. To this end, we proceeded to an analysis of bibliographic nature around the chapters that theorize about the punctuation phenomenon in two representative works of the grammatical tradition: Rocha Lima's *Gramática normativa da língua portuguesa* (2006), and Cunha and Cintra's *Nova gramática do português contemporâneo* (2013). The results of the research evidenced the heterogeneity of the criteria used in the elaboration of the defining concepts of each punctuation mark, which unfold in functions that point out the model forms of use, legitimated by fragments of canonical literature. Intonation and syntax are the conceptual approaches prioritized in both grammatical manuals, sometimes addressing each linguistic or paralinguistic dimension separately, sometimes establishing correlations between them, guided by a writing perspective as a mere reflex of speech. Thus, the theoretical-analytical trajectory outlined throughout this work denotes the insufficiency of the theory, arising from the traditional grammatical compendium, in mediating a teaching and learning process of punctuation that aims at the training of reader/writer students, as advocated by the socio-interactionist proposal for the teaching of the mother tongue.

Keywords: Grammatical tradition. Punctuation. Teaching of mother tongue. Grammar teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 REVISÃO TEÓRICA E ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA.....	21
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	55

1 INTRODUÇÃO

Nos anos 1980, o interesse relativamente recente dos linguistas brasileiros em questões relacionadas ao ensino impulsionou uma vasta produção acadêmica comprometida com a renovação dos propósitos e do funcionamento da disciplina português, de modo que é possível reconhecer as contribuições da linguística como traço definidor dos contornos que esse componente do currículo escolar ganhou no Brasil de então (SOARES, 2002).

Nesse contexto de mudança, uma das principais críticas ao ensino de língua materna dizia respeito ao excessivo apego da escola aos saberes oriundos da tradição gramatical. O estudo realizado por Batista (1997) em 1988 evidenciou que esses conhecimentos constituíam o objeto de estudo privilegiado na aula de português, devido à larga medida em que se adequavam à cultura escolar, particularmente ao que ele chama de “condições escolares de transmissão”. Parceláveis e passíveis de distribuição progressiva, eram, conforme o autor, “por excelência, conteúdos” (p. 120). De fato, mesmo hoje, não é difícil nos depararmos, dentro e fora da escola, com o discurso que entende como noções equivalentes língua (sobretudo a língua que caberia à educação básica ensinar) e norma-padrão. Por extensão, esse mesmo discurso valoriza a presença massiva nas aulas de português das regras e categorias gramaticais que prescrevem a norma-padrão.

Respaldados principalmente pela sociolinguística e pela linguística da enunciação, os acadêmicos que propunham transformar as diretrizes curriculares do ensino de língua materna denunciavam a inconsistência da proposta pedagógica que vigorava nos anos 1980 e 1990 (mas que ainda reverbera) nas escolas brasileiras. Um deles foi o linguista João Wanderley Geraldi, cuja obra ganhou notoriedade no Brasil ao evidenciar o modelo artificial de língua preconizado pela tradição escolar e ao defender a necessidade de que as aulas de português se fundamentassem numa nova concepção de língua – sócio-historicamente situada e, portanto, variável segundo as condições nas quais os sujeitos a mobilizam no intuito de interagirem verbalmente (GERALDI, 2003, 2009, 2011). Aprender português, nessa perspectiva, demandaria ao aluno constituir-se interlocutor nas mais diversas situações de uso da língua, compreendendo e produzindo discursos orais e escritos na relação com outros interlocutores. Se a dimensão formal por si só não explica o funcionamento da língua, e se a língua não é uniforme (mesmo em circunstâncias de uso mais monitorado), seriam inócuas as práticas escolares pautadas exclusiva

ou predominantemente na memorização de regras prescritivas, cujo significado só é acessível quando os alunos dominam o especializado aparato terminológico oriundo da tradição gramatical. Um ensino comprometido com a natureza discursiva da linguagem, com as relações que o sujeito com ela estabelece e com o processo de aprendizagem da língua impõe, na ótica de Geraldi (2003, 2009, 2011), a presença constante do texto na sala de aula, e não mais de frases inventadas ou retiradas de contexto. Desse modo, a perspectiva sociointeracionista de ensino proposta pelo autor apostava que a ampliação das habilidades de uso da língua decorreria da contínua inserção dos educandos em práticas de linguagem, que, na aula de português, seriam organizadas em três “unidades básicas”: leitura, produção de texto e análise linguística. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as duas primeiras aparecem vinculadas ao eixo de uso, e a última ao eixo de reflexão sobre a língua.

Os conhecimentos gramaticais tradicionais perdem, ao menos no plano teórico, o protagonismo que lhes era conferido, sem que isso signifique um apagamento de sua importância na formação linguística que compete à educação básica. Eles seriam incorporados às práticas de análise linguística – na proposta de Geraldi (2003, 2009, 2011) necessariamente subordinadas às de leitura e de produção escrita. Noutras palavras, o parâmetro fundamental para se julgar a pertinência de explorá-los numa dada realidade pedagógica passa a ser o alcance de suas contribuições para o aprimoramento da relação que o aluno estabelece com o texto escrito seja lendo-o ou produzindo-o. O mesmo critério é válido para se decidir que nomenclaturas apresentar aos alunos, a saber, aquelas que lhes permitam explicitar reflexões sobre o funcionamento dos recursos expressivos da língua (oriundos da tradição gramatical ou de outras áreas de conhecimento, tais como a linguística textual¹) em situações concretas de uso. Formulações teóricas posteriores às primeiras publicações de Geraldi acerca do ensino de língua materna incluem no eixo dos usos as práticas de oralidade, ora concebidas como uma unidade específica, ora integradas às unidades de leitura (constituindo, então, a compreensão de textos orais e escritos) e às de produção de texto (nesse caso, também em ambas as modalidades). De qualquer forma, o trabalho com a gramática na escola teria como horizonte analítico os efeitos de sentido

¹ “A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc.” (GERALDI, 2011b, p. 74)

intencionalmente tecidos pelo sujeito através da mobilização dos recursos linguísticos implicados nos processos interlocutivos de que ele participa cotidianamente.

Situada nesse momento histórico em que os profissionais da educação buscam remodelar o ensino de língua materna no país, nossa pesquisa pretende debruçar-se sobre um fenômeno gramatical específico, a pontuação, tal como teorizado pelos compêndios gramaticais de viés tradicional, no intuito de compreender as diferentes configurações didáticas decorrentes de seu ensino nas aulas de português da educação básica. Com base nos objetivos de pesquisa abaixo elencados, dois manuais representativos da tradição gramatical constituirão nosso *corpus* de investigação: a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2013), e a *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Rocha Lima (2009).

Objetivo geral:

Investigar a abordagem teórico-metodológica da pontuação proposta pela tradição gramatical e discutir possíveis implicações dessa perspectiva conceitual para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa na educação básica.

Objetivos específicos:

- a) Analisar os conceitos de pontuação propostos pela tradição gramatical quanto aos níveis de análise linguística e/ou paralinguística (entonacional, sintático, semântico e/ou pragmático) implicados;
- b) Analisar a aplicabilidade das regras de pontuação a partir dos exemplos de uso apresentados nos compêndios gramaticais tradicionais.
- c) Identificar e analisar algumas implicações das concepções de pontuação advindas da tradição gramatical no ensino e na aprendizagem desse conteúdo em contexto escolar.

Trata-se uma pesquisa qualitativa, à maneira como Bogdan e Biklen (1994) a compreendem, ou seja, um trabalho investigativo que: i) demanda contato direto com as fontes de dados (no nosso caso, duas gramáticas representativas da tradição gramatical); ii) trabalha com dados predominantemente descritivos (as teorizações sobre a pontuação segundo os manuais

gramaticais escolhidos); iii) valoriza o processo em detrimento do produto (enfocamos os percursos interpretativos subjacentes às teorizações dos gramáticos); iv) tende a analisar os dados de pesquisa por uma via indutiva (nossas hipóteses explicativas para o fenômeno investigado, bem como o próprio problema de pesquisa, tomaram forma durante o próprio estudo, conforme relatamos ao final deste capítulo); e v) atribui importância crucial ao significado (aspecto, em nossa pesquisa, perceptível nas tentativas de compreender as origens da abordagem teórico-metodológica investigada e o modo como ela tende a ser mobilizada no contexto de ensino escolar).

Dentre as alternativas de trabalho científico de natureza qualitativa, os procedimentos metodológicos característicos da pesquisa bibliográfica guiaram a realização deste estudo, uma vez que, em todas as etapas que o engendraram, tivemos o propósito explícito de estabelecer uma “interlocução crítica com o material bibliográfico” (cf. LIMA; MIOTO, 2007, p. 37) – as obras gramaticais de Rocha Lima (2006) e de Cunha e Cintra (2013). Consideramos que esse diálogo mostrou-se o caminho mais pertinente à aproximação com nosso objeto de estudo (a abordagem teórico-metodológica da pontuação pela tradição gramatical), necessária ao cumprimento dos objetivos traçados para esta pesquisa.

Algumas razões justificam a escolha da pontuação e de seu ensino como objetos de estudo, bem como das gramáticas tradicionais como corpus de análise. No tocante ao componente gramatical a ser estudado, optamos por focalizar a pontuação por ser praticamente consensual a necessidade de que ela conste como conteúdo do currículo escolar de língua portuguesa. São muitas as controvérsias – intensificadas após a disseminação da abordagem sugerida com as chamadas práticas de análise linguística – quanto à definição dos conceitos gramaticais efetivamente relevantes para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas o papel fulcral da pontuação nesse processo parece inquestionável até mesmo no âmbito das propostas pedagógicas mais tradicionais, calcadas no viés prescritivo da língua. Se há discordâncias nesse contexto, elas dizem respeito às fases de escolarização consideradas propícias ao ensino da pontuação e aos caminhos teórico-metodológicos tidos como adequados à didatização desse conteúdo em cada nível e série escolar.

Além disso, é preciso salientar que a disseminação no âmbito escolar de questionamentos às finalidades das aulas de língua portuguesa centradas na análise estrutural de frases descontextualizadas não apaga em definitivo o espaço (ainda expressivo) dos saberes oriundos da

tradição gramatical na formação do professor de português e, conseqüentemente, na construção de sua prática profissional cotidiana. Isso porque tanto esses saberes podem atender aos propósitos normativo-descritivos do ensino tradicional, como podem ser mobilizados (mesmo que para fins de contestação) para ampliar as habilidades de uso da língua necessárias à compreensão e à produção discursiva. O caso específico do ensino da pontuação – não poderia ser diferente – também envolve, nas diversas perspectivas pedagógicas, a mobilização do aparato conceitual da tradição gramatical, razão pela qual consideramos essencial resgatar e problematizar as concepções e as funções tradicionalmente atribuídas à pontuação.

Para isso, recorreremos às obras de Rocha Lima (2006) e de Cunha e Cintra (2013), devido ao prestígio social de que suas teorizações gozam no campo da tradição gramatical. Com o propósito de evidenciar a relevância da produção desses autores na constituição da tradição gramatical brasileira e, assim, justificar a escolha de suas obras para fundamentar a pesquisa proposta nesta monografia, procedemos, a partir de agora, a uma breve caracterização das gramáticas a serem analisadas, assim como da trajetória acadêmico-profissional trilhada por seus autores.

Um dos materiais tomados como fonte bibliográfica desta pesquisa foi a *Nova gramática do português contemporâneo*, produzida por Celso Cunha, em colaboração com Lindley Cintra. As contribuições de cada um na construção da obra encontram-se pormenorizadas em seu prefácio:

Toda a obra foi objeto de exame conjunto e de trocas de sugestões entre os seus autores. Cumpre-nos, no entanto, dizer, para resguardar as responsabilidades de autoria, que a Lindley Cintra se deve a redação do capítulo 2 [intitulado *Domínio atual da língua portuguesa*], da maior parte do capítulo 3 [*Fonética e fonologia*] e do tratamento contrastivo do capítulo 13 [*Verbo*]. A Celso Cunha cabe a redação dos demais capítulos, bem como a exemplificação aduzida. (CUNHA; CINTRA, 2013, p. XXV)

De acordo com o Instituto Camões (IC)², a participação de Lindley Cintra na produção da obra em questão visava à elaboração de uma gramática normativa que servisse de referência simultaneamente à língua usada por portugueses, brasileiros e africanos. O lisboeta Lindley Cintra era linguista e filólogo, tendo atuado sobretudo nos campos da linguística românica e da dialetologia. Dada a sua formação, chegou a integrar, entre 1953 e 1954, a equipe de especialistas responsáveis pela coleta dos dados que constituiriam o Atlas Linguístico da Península Ibérica.

² Os dados biográficos fornecidos pelo site do Instituto Camões sobre a vida e a obra de Lindley Cintra podem ser conferidos no link: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biografias/lcintra.html>>. Acesso em: 04/09/2019.

Celso Cunha, por sua vez, também tinha formação filológica e deixou como legado uma vasta obra acadêmica que, segundo a Academia Brasileira de Letras (ABL)³, abarca três vertentes: o estudo dos cancioneiros medievais portugueses, a produção de gramáticas normativas e ensaios com reflexões sobre a língua portuguesa. Em 1957, Celso Cunha compôs a comissão incumbida de fixar a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)⁴, cara às sistematizações da tradição gramatical disponibilizadas nos manuais de referência produzidos no Brasil a partir de 1959. Fica patente, portanto, o íntimo vínculo teórico entre essa tradição e o autor majoritariamente responsável pela escrita dos capítulos normativo-descritivos da *Nova gramática do português contemporâneo*.

É importante esclarecer que a edição da gramática de Cunha e Cintra alvo de nossas análises é posterior ao falecimento dos autores, tendo sido publicada em 2013 pela editora Lexikon. As diferenças em relação à última versão da obra publicada em vida pelos gramáticos, em 1985, dizem respeito: à atualização da escrita segundo o Acordo Ortográfico de 1990, em vigor no Brasil desde janeiro de 2009; e ao acréscimo de um capítulo sobre o processo histórico de formação e difusão do português que constava na *Gramática da língua portuguesa*, de Celso Cunha, publicada na década de 1970.

Carlos Henrique da Rocha Lima, membro da Academia Brasileira de Filologia (Abrafil), também integrou a comissão de especialistas responsáveis pela elaboração da NGB. Ele é o autor da segunda obra que constitui fonte bibliográfica de nossa pesquisa, a *Gramática normativa da língua portuguesa*, cuja última versão data de 2010, quando foi adaptada ao já mencionado Acordo Ortográfico. A edição que utilizamos para as análises propostas é a quadragésima quinta, publicada em 2006, pela José Olympio Editora. Embora não constem, nessa edição, as referidas adaptações ortográficas, nela estão incluídas as últimas atualizações que o autor propôs à trigésima primeira edição (publicada em 1991, poucos meses após sua morte) quanto à formulação de alguns conceitos gramaticais e, sobretudo, ao repertório de exemplos dos “fatos da língua” tomados como parâmetros de sua normatização, segundo o próprio autor informa no

³ Os dados biográficos fornecidos pelo site da Academia Brasileira de Letras sobre a vida e a obra de Celso Cunha podem ser conferidos no link: <<http://www.academia.org.br/academicos/celso-ferreira-da-cunha/biografia>>. Acesso em: 04/09/2019.

⁴ Publicada na Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, pelo então Ministério da Educação e Cultura, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) representou a uniformização da terminologia gramatical empregada “[...] no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1958, s/p).

prefácio ao qual foi atribuído o título *Profissão de fé* (ROCHA LIMA, 1991, *apud* ROCHA LIMA, 2006, p. XXIII). A feição tradicional da obra não é indicada apenas pela referência ao poema homônimo do parnasiano Olavo Bilac, mas também pelas próprias palavras do gramático no desenvolvimento do prefácio:

Em matéria doutrinária, procurou o Autor equilibrar, com avaro e prudente critério de seleção, as variadas e muitas vezes conflitantes correntes da lingüística moderna, naquilo que lhe pareceu pertinente à finalidade dos estudos da teoria gramatical. Com tal proceder, preservou-se da precipitação de aderir cegamente à ditadura das últimas e passageiras ‘novidades’ importadas, assim como aos ouropéis de uma terminologia quase sempre também superfluamente inovadora. Nesta cautelosa orientação, talvez repouse o gasalhos acolhimento com que, ao longo de tantos anos, tem o favor público premiado o meu esforço de bem servir o ensino de língua portuguesa em nosso meio. (ROCHA LIMA, 1991, *apud* ROCHA LIMA, 2006, p. XXIII).

Após a seleção das fontes de pesquisa, construímos nosso aporte teórico e o analisamos criticamente, a partir de sucessivas leituras do material – principal técnica de investigação para estudos de natureza bibliográfica segundo Lima e Mioto (2007). As autoras remetem à classificação de Salvador (1986) para especificar diferentes procedimentos e objetivos implicados nas leituras que o pesquisador poderá fazer do material bibliográfico. Dessa categorização, destacamos duas formas de leitura particularmente relevantes ao percurso analítico que buscamos seguir: a leitura reflexiva ou crítica e a leitura interpretativa. Na primeira, conforme recomendam as autoras, tivemos como horizonte o ponto de vista dos autores das gramáticas lidas, com vistas à “compreensão das afirmações do[s] autor[es] e do porquê dessas afirmações” (p. 41). Na segunda, também conforme orientam Lima e Mioto (2007), interpretamos as ideias defendidas pelos gramáticos à luz dos propósitos de nossa investigação. Assim, nas inúmeras incursões ao material recortado das gramáticas – ora referencial teórico usado para explicitar os contornos dos conceitos e funções atribuídos à pontuação, ora *corpus* de análise da pesquisa –, procuramos ordenar o capítulo teórico-analítico desta monografia em torno de três categorias correlatas aos objetivos construídos ao longo do estudo: i) diferentes abordagens implicadas na teorização da pontuação (entonacional, sintática, semântica, pragmática e diálogos entre tais abordagens); ii) aplicabilidade das regras de uso inferida a partir dos exemplos a elas relacionados; e iii) implicações dos aspectos conceituais analisados em i) e ii) para o ensino e a aprendizagem da pontuação na escola.

Sobre a terceira categoria, cabe esclarecer o procedimento teórico-analítico adotado: à medida que apresentamos e analisamos o olhar da tradição gramatical para o fenômeno da

pontuação, buscamos, tomando como fundamento os resultados de pesquisas educacionais e linguísticas contemporâneas, identificar e discutir os ecos desses princípios teórico-metodológicos no contexto escolar.

Dessa forma, almejamos lançar luz a dados empíricos e a posicionamentos que tragam contribuições à elaboração de propostas didáticas comprometidas com uma abordagem mais consistente da pontuação na escola – que vá além da memorização de regras e que não se dissocie da produção de sentidos na escrita. Afinal, é na passagem do polo das contestações do ensino tradicional de gramática para o polo das proposições de um ensino materializado em práticas de análise linguística que muitos professores de português parecem ver sua identidade profissional se fragilizar, devido ao longo histórico de valorização social conferido aos saberes da tradição gramatical e às metodologias pedagógicas de cunho transmissivo. Isso se deu de tal forma que os professores buscam, muitas vezes, desvincular sua imagem das práticas ditas tradicionais e, assim, esforçam-se em efetivar inovações em suas práticas (MENDONÇA, 2006), ainda que muitas dessas “inovações”, na verdade, assemelhem-se às práticas tradicionais das quais, por vezes, tanto desejam fugir. A necessidade de compatibilizar a didatização de conteúdos como a pontuação com as novas configurações que se propõem às aulas de português agrava a atmosfera de dúvidas e incertezas vivenciada por esses docentes, uma vez que impõe, dentre outras demandas, a mobilização de uma dimensão da língua fortemente atrelada ao ensino tradicional: a sintaxe.

Por fim, consideramos oportuno relacionar o interesse pela problemática em questão à trajetória acadêmica e profissional desta pesquisadora. Dado o caráter pessoal deste relato, optamos temporariamente pelo emprego da primeira pessoa do singular. Entre 2014 e 2016, desenvolvi uma pesquisa de mestrado (cf. LIMA, 2016), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, sobre práticas escolares de análise linguística mediadas por professores das redes municipais de Recife e de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco. Movida pela curiosidade que me acompanhava desde a graduação em compreender o lugar dos conhecimentos gramaticais num ensino de base sociointeracionista, minha intenção era encontrar, na realidade do cotidiano escolar, dados que possibilitassem a construção de referenciais mais concretos que, aliados às reflexões teóricas empreendidas no universo acadêmico, pudessem amparar a proposição de um ensino de gramática comprometido com a formação de alunos leitores. Os resultados desse trabalho sinalizavam a constante iniciativa dos professores em tentar adequar sua

forma de abordar os conhecimentos linguísticos na sala de aula às orientações teórico-metodológicas hoje predominantes nas instâncias de formação docente (documentos curriculares, livros didáticos, publicações acadêmicas, encontros de formação continuada, etc.), especialmente no tocante: i) à preferência pelo texto como unidade de análise; ii) ao enfraquecimento da valorização da nomenclatura gramatical; iii) ao estabelecimento de diálogos com vistas à construção pelos próprios alunos de explicações para os fenômenos estudados; e iv) à ênfase atribuída pelos docentes aos efeitos de sentido quando conduziam aulas em torno de algum conceito linguístico.

No entanto, como é de se esperar, a pesquisa me trouxe novas inquietações, mais específicas e decorrentes da observação das aulas de uma das professoras sobre a concordância verbal, nas quais a convivência entre dispositivos pedagógicos inovadores e tradicionais sugeria não a inconsistência desses últimos, mas a necessidade de se refletir sobre o espaço que ainda parece lhes caber no ensino de língua materna. Na prática dessa professora, então atuante numa escola pública da prefeitura do Recife, o uso de frases descontextualizadas como ponto de partida para as reflexões propostas, por exemplo, não a impediu de intermediar um processo indutivo de aprendizagem, por meio do qual alunos que cursavam o sétimo ano chegaram à regra geral de concordância verbal como consequência da observação e da formulação de sucessivas hipóteses explicativas para o funcionamento desse fenômeno gramatical nos exemplos apresentados pela docente. Além disso, a falta de conhecimento prévio dos alunos acerca da terminologia gramatical (como as noções de verbo, pessoa, número e sujeito) trouxe visíveis obstáculos ao percurso planejado pela professora, embora ela tenha encontrado estratégias eficazes para superá-los.

Dois aprendizados advindos dessa experiência de pesquisa acadêmica e que influenciaram minha posterior atuação profissional foram, portanto, as percepções de que a natureza dos fenômenos gramaticais nem sempre dá margem à exploração de repercussões quanto à produção de sentido – o que não necessariamente invalida a relevância de incluí-los no currículo de língua portuguesa – e de que recorrer à tradição nem sempre contradiz uma prática de ensino que preze pela reflexão sobre a língua.

Nos anos subsequentes ao fim do mestrado, tais aprendizados nortearam meu fazer pedagógico durante o período em que atuei como professora do ensino fundamental. As dificuldades dos alunos com o emprego da pontuação talvez representassem as situações que

mais me traziam questionamentos sobre os potenciais impactos que o domínio de noções estruturais da sintaxe tradicional traria para essa aprendizagem particular. Em todas as turmas com as quais trabalhava – sexto a oitavo ano –, era nítida a influência do ritmo entonacional característico da oralidade no modo como os discentes se utilizavam da pontuação. Parecia-me um dado bastante sintomático de uma concepção de escrita como espelho da fala. Na época, eu supunha que, para desconstruírem definitivamente essa noção e submeterem a lógica de uso dos sinais de pontuação às peculiaridades da escrita, os alunos precisariam consolidar seus conhecimentos acerca da estrutura sintática da língua.

Consciente, pois, do caráter inevitavelmente longitudinal desse trabalho e para não perder de vista a finalidade prática das aulas de pontuação – o uso –, era comum que eu organizasse atividades de revisão coletiva dos textos por eles produzidos, o que me permitia um movimento didático que partia dos usos já estabilizados, passando pelos instáveis até chegar aos efetivamente desconhecidos. Tendo em vista que a introdução de conceitos sintáticos acontecia formalmente no último trimestre do sétimo ano, um trabalho que os tinha como pano de fundo só faria sentido para os alunos se nossos diálogos respeitassem o grau de familiaridade de cada grupo-classe no tocante a esses conhecimentos, com análises que lenta e gradativamente se desprendiam da mera intuição e passavam a mobilizar explicitamente a metalinguagem gramatical.

A experiência de ensino acima relatada ratificava o poder que eu então atribuía ao conhecimento sintático porque era nos oitavos anos – quando já era possível aludir à terminologia básica com a qual a gramática tradicional descreve o período simples – que eu visualizava na escrita dos alunos aprendizagens mais sólidas quanto ao emprego da pontuação. Sobretudo, a regularidade com que, nessa etapa escolar, muitos deles passavam a usar o ponto final nos moldes como prescrevem as convenções gramaticais despertava-me a atenção, visto que as regras de uso desse sinal gráfico desenvolvem-se em torno das noções eminentemente sintáticas de período e de oração declarativa (cf. CUNHA; CINTRA, 2013; ROCHA LIMA, 2006).

É verdade que pouco há de inovação na defesa de um ensino da pontuação guiado pelos conceitos sintáticos tradicionais – justamente a orientação teórico-metodológica da qual a tradição escolar mais se vale na tentativa de levar o aluno a pontuar de acordo com a norma-padrão da língua, como indicam os resultados de pesquisas sobre a abordagem da pontuação realizada por livros didáticos. Em comum, elas revelam ser a sintaxe o enfoque privilegiado (e crescente à medida que avançam as etapas de escolarização) da teorização e da proposição de

exercícios destinados à aprendizagem desse conteúdo gramatical (cf. MATTOS; SOUZA, 2014; MENDONÇA, 2005; SILVA, 2009). De fato, enquanto professora da educação básica, não me faltava acesso a materiais didáticos com esse perfil – a exemplo das próprias gramáticas tradicionais. Entretanto, eu não os reconhecia como simbólicos do tipo de trabalho que me parecia essencial à compreensão do funcionamento das regras de pontuação em língua portuguesa e que eu procurava colocar em prática no cotidiano de minhas aulas. Até esse momento, eu acreditava que nossa principal divergência tinha a ver com o preciosismo da terminologia técnica gramatical (em suas exaustivas subcategorizações) e com a natureza dos critérios metodológicos a partir dos quais os compêndios gramaticais (e, por conseguinte, os livros didáticos) agrupavam as possibilidades de uso da pontuação em regras que, a meu ver, resultavam redundantes.

Com efeito, o levantamento bibliográfico inicial empreendido em função da problemática que se instaurava corroborou, precisamente nesse embate de ideias, meu ponto de vista: alguns estudiosos do tema sugerem uma lógica de organização mais “econômica” para a sistematização das regras de uso da pontuação (cf. CORRÊA, 1994; SILVA, 2009). Esse mesmo levantamento, contudo, descortinava outras desavenças que eu nutria (mas não compreendia) em relação ao ensino tradicional de base sintática, levando-me, inclusive, a reexaminar o papel de destaque que, no processo de aprendizagem da pontuação, eu vinha atribuindo ao domínio de noções estruturais de sintaxe. No meu próprio fazer pedagógico, as atividades de revisão envolviam muito mais do que reconhecer e manipular o arranjo sintático dos períodos que compunham os textos dos alunos, como quando discutíamos as implicações semânticas dos diferentes encaminhamentos que eram sugeridos para solucionar problemas decorrentes de um emprego inadequado dos sinais de pontuação. Assim, ao pormenorizar a natureza da relação para a qual eu voltava todos os meus olhares – entre estrutura sintática e pontuação (ou entre domínio da estrutura sintática e aprendizagem da pontuação) –, o mesmo processo de investigação científica impulsionado por minha experiência docente expandiu a problemática que tanto me inquietava, fazendo-me decidir nesta pesquisa olhar também para as demais dimensões implicadas nos mecanismos que regem os usos da pontuação.

Esta monografia está organizada em três capítulos: no primeiro, a presente introdução, contextualizamos a construção e a relevância de nosso problema de pesquisa, elencamos o objetivo geral e os específicos que movem a investigação aqui proposta, além de apresentarmos os fundamentos e procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo; no

segundo, simultânea e articuladamente construímos o referencial teórico da pesquisa e analisamos o *corpus* recortado dos compêndios gramaticais selecionados para estudo; e, no terceiro e último, fazemos as nossas considerações finais.

2 REVISÃO TEÓRICA E ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Conforme indicamos na introdução desta monografia, procederemos neste capítulo a uma revisão da teorização realizada pela tradição gramatical acerca do fenômeno da pontuação e, ao mesmo tempo, tomamos esse material como objeto de análise. À medida que apresentamos e analisamos os pontos de vista conceituais ora explicitados ora inferidos das definições e regras atribuídas aos sinais de pontuação, procuramos, também, discutir algumas possíveis implicações didáticas e pedagógicas de se olhar para essas marcas gráficas na escola com a lente exclusiva da tradição. Fundamentando-nos em pesquisas educacionais e linguísticas, levantaremos indicativos teórico-metodológicos para um ensino da pontuação que não se restrinja à perspectiva tradicional e que tenha como preocupação central a produção de sentidos na escrita.

Enfocaremos por ora as dimensões prosódicas e sintáticas da pontuação, como reflexo da teorização empreendida pelos compêndios gramaticais (CUNHA; CINTRA, 2013; ROCHA LIMA, 2006): neles, os sinais de pontuação costumam ser definidos sobretudo com base nas pausas e nos contornos entonacionais próprios da fala supostamente indicados por essas marcas gráficas, ao passo que as regras de uso amparam-se predominantemente em noções sintáticas. Desvelado por tal configuração teórica, o olhar da tradição gramatical para a natureza da relação entre oralidade e escrita será também alvo das reflexões propostas. Discorreremos, ainda, sobre os aspectos semânticos e pragmáticos da pontuação que, embora num plano secundário, chegam a ser abordados pelas gramáticas tradicionais. Ao longo de toda a exposição, sempre que oportuno, as questões apresentadas serão discutidas em contraponto aos resultados de pesquisas linguísticas contemporâneas e serão relacionadas aos caminhos teórico-metodológicos trilhados por autores de livros didáticos e professores de língua portuguesa para ensinar pontuação na escola básica.

Os manuais gramaticais são tomados como importante fonte de referência para orientar os usos da língua considerados “modelares”, aqueles que historicamente gozam de maior prestígio social. São representativos da legitimidade e da autoridade que se depositam no trabalho dos gramáticos normativos dois dos traços que Vieira (2018, p. 235) elaborou na forma de proposições para caracterizar o que ele chama de paradigma tradicional de gramatização (PTG)⁵: i) “As categorias gramaticais são fixas, estanques e avessas a controvérsias.”; ii) “Referências

⁵ Segundo Vieira (2018), o PTG revela a orientação teórico-metodológica e socioideológica que tem guiado a produção de gramáticas ao longo da história do pensamento linguístico-gramatical do Ocidente.

teóricas não precisam ser apresentadas no corpo da gramática.”. Como aponta o autor, esses traços funcionam como verdadeiros dogmas e dão à tradição gramatical uma “máscara de objetividade” (VIEIRA, 2018, p. 236), apagando a historicidade do trabalho teórico intrínseco à construção de qualquer categoria explicativa para os fenômenos do mundo (nesse caso, a língua). Borges Neto (2016) também chama atenção para a falsa neutralidade que paira sobre o pensamento gramatical greco-latino que esteia ainda hoje a produção de gramáticas normativas de língua portuguesa, inclusive as escolares. Para esse linguista, as categorias gramaticais tradicionais passam por um processo de “naturalização” e são, por isso, referenciadas de forma “protocolar”:

O fato de a classificação grega ter sido apropriada pelos latinos e difundida no mundo ocidental latinizado não a torna uma verdade sobre as línguas; ela continua sendo apenas uma forma particular de entender a estruturação das línguas, entre outras possíveis. O que me preocupa é que boa parte dos linguistas (e, certamente, a imensa maioria dos gramáticos) não consegue ver a noção de *palavra* e suas classificações como um resultado da aplicação de uma teoria sobre os fenômenos linguísticos. Para eles, a existência de palavras nas línguas é um *fato*, assim como sua classificação em nomes, verbos, preposições, etc. Ou seja, a *teoria* da antiguidade passa a ser *a própria língua*. (BORGES NETO, 2016, p. 288, grifos do autor)

Assim, não é de se estranhar que seja a tradição gramatical também tomada por professores, alunos, autores de livros didáticos e usuários da língua em geral como referência basilar para guiar o emprego dos sinais de pontuação na escrita de textos diversos. Entretanto, a consulta aos compêndios gramaticais impõe dois visíveis entraves à presumida objetividade das definições e regras apresentadas a respeito do funcionamento desse mecanismo linguístico específico: a impossibilidade de se estabelecerem limites precisos que distingam os acentos entonacionais da fala usados como parâmetros para a descrição das funções atribuídas à maioria dos sinais de pontuação; e a falta de uniformidade entre as conceituações e as normatizações prescritas por diferentes gramáticos.

Para ilustrar ambos os impasses, vale refletir sobre algumas considerações a respeito dos sinais de pontuação presentes nas obras de Rocha Lima (2006) e de Cunha e Cintra (2013). Nas duas, há um capítulo particularmente dedicado ao estudo da pontuação. É interessante perceber, contudo, que só Rocha Lima (2006) situa esse capítulo entre aqueles identificados como relativos à sintaxe da língua. Já Cunha e Cintra (2013) propõem uma organização em que o capítulo da pontuação aparece isolado das partes destinadas ao estudo da fonologia, da morfologia, da sintaxe, da estilística e das demais questões acerca da língua. Apesar dessa diferença, como

veremos, os três gramáticos têm na prosódia e na sintaxe as bases de sua teorização acerca dos sinais de pontuação.

Rocha Lima (2006, p. 458, grifo nosso), na abertura do capítulo, propõe uma classificação para as “pausas rítmicas”, que seriam “assinaladas na pronúncia por entoações características e na escrita por *sinais especiais*”. O conceito de pontuação é acessível ao leitor apenas por via indireta, devendo ser inferido a partir da relação entre determinados sinais de pontuação e as funções atribuídas aos três tipos de pausa indicados pelo autor, a saber: i) “pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativa de que a frase ainda não foi concluída” (marcada pela vírgula, pelo travessão, pelos parênteses, pelo ponto-e-vírgula e pelos dois-pontos); ii) “pausa que indica o término do discurso ou de parte dele” (marcada pelo ponto simples, pelo ponto parágrafo e pelo ponto final) ; iii) “pausa que serve para frisar uma intenção ou estado emotivo” (marcada pelo ponto de interrogação, pelo ponto de exclamação e pelas reticências).

A teorização de Rocha Lima (2006) acima reproduzida evidencia uma noção de escrita como representação simétrica da fala, na medida em que o autor situa pausas da entonação prosódica e sinais de pontuação em posições sintáticas coincidentes. Como defendem Marcuschi e Dionísio (2007, p. 26), oralidade e escrita de fato integram um mesmo sistema linguístico e estabelecem entre si relações não dicotômicas, mas isso não significa dizer que o meio de manifestação (sonoro ou gráfico) seja suficiente para diferenciar as duas modalidades de uso da língua: “[...] A distinção *som-grafia* é essencial para a relação fala-escrita do ponto de vista discursivo, mas não do ponto de vista do sistema da língua”.

Note-se, ainda, a presença de outras fragilidades conceituais na classificação das pausas rítmicas realizada por Rocha Lima (2006). Em primeiro lugar, as categorias propostas não são autoexcludentes e são construídas com base em critérios heterogêneos. Trata-se de uma escolha metodológica que obscurece as fronteiras que particularizariam as funções desempenhadas por um grupo de sinais de pontuação em contraste aos demais. Afinal, como se comportam o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências quanto à “quebra (ou não) da continuidade do discurso”? Ou: como se comportam os demais sinais de pontuação quanto à demarcação de intencionalidades ou à expressão de estados emotivos?

Uma segunda inconsistência teórica diz respeito à noção de discurso a partir da qual Rocha Lima (2006) classifica as pausas rítmicas e, conseqüentemente, os sinais de pontuação. A leitura da primeira categoria – “pausa que não quebra a continuidade do discurso, *indicativa de*

que a frase ainda não foi concluída” (p. 458, grifo nosso) – sugere que o autor concebe discurso como o equivalente a frase. Todavia, a descrição da categoria seguinte contradiz tal interpretação, pois é atribuída ao ponto simples, ao ponto parágrafo e ao ponto final a função de assinalar uma “pausa que indica o término do discurso *ou de parte dele*” (p. 458, grifo nosso). Nas palavras do autor, esses sinais gráficos são empregados respectivamente: “nas abreviações” e “no final das orações independentes” (p. 466); “quando, concluída uma unidade de composição, se vai iniciar outra de teor diferente” (p. 467); e “quando com ele [o ponto final] se encerra definitivamente o trecho” (p. 467). Aqui, a despeito do uso de termos de significação dúbia (“unidade de composição”, “teor diferente”, “trecho”), os exemplos que acompanham as definições e a própria nomenclatura utilizada nos levam a reconhecer que o gramático se refere ao parágrafo e ao texto como unidades delimitadas, nesta ordem, pelo ponto parágrafo e pelo ponto final. Seriam essas unidades também correspondentes à noção de discurso?

Há uma imprecisão terminológica semelhante na obra de Cunha e Cintra (2013). A análise comparativa entre definições e exemplos relativos ao travessão e ao ponto de exclamação nos induz a equiparar os significados de “enunciado” e “frase” – raciocínio que parece ser confirmado quando consultamos o capítulo especificamente destinado às noções de frase, oração e período. De acordo com os autores, a exclamação “pospõe-se a enunciado de entoação exclamativa” (p. 671), enquanto o travessão pode ser usado para “destacar, enfaticamente, a parte final de um enunciado” (p. 682). Para demonstrar tais afirmações, Cunha e Cintra (2013) reproduzem fragmentos de obras literárias escritas em prosa e em verso, sempre recortados nos limites da frase. Além disso, os próprios autores, em capítulo anterior, conceituam frase como “um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação” (p. 133) e, ao descreverem os contornos melódicos da frase, reforçam sua afinidade com a noção de enunciado: “Nas frases organizadas com verbo, a entoação caracteriza o fim do enunciado, geralmente seguido de forte pausa.” (p. 133).

Embora o conceito de “enunciado”, na *Nova gramática contemporânea do português*, costume remeter à noção de frase, seus autores usam o mesmo termo como parâmetro para explicar o uso de um sinal de pontuação ao qual se atribui a função de encerrar um texto: o ponto-final. O ponto, segundo eles, assinalaria “a pausa máxima da voz depois de um grupo fônico de final descendente” (p. 664). Assim como Rocha Lima (2006), eles também subcategorizam o ponto em ponto simples, ponto-parágrafo e ponto-final, indicando, dessa forma, três espécies de

“grupos fônicos de final descendente” que seriam encerrados por cada um dos tipos de ponto. Os dois primeiros delimitariam respectivamente: períodos constituídos de uma única oração declarativa ou por ela finalizados, sucedidos uns aos outros na mesma linha; e “grupos ideológicos” ou “grupos de ideias” cuja passagem de um a outro é marcada, na fala, por “um maior repouso da voz” e, na escrita, pela mudança de linha seguida de um pequeno recuo (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 665). Em síntese, poderíamos dizer que os gramáticos se referem à frase declarativa no interior do parágrafo e àquela que o conclui. Logo depois, eles atribuem ao ponto-final a função de “encerra[r] um enunciado escrito” (p. 666). Essa afirmação parece-lhes suficiente para particularizar o uso desse sinal de pontuação, pois a ela não se pospõe nenhum exemplo ou esclarecimento de qualquer natureza. Quem consulta a obra de Cunha e Cintra (2013) só compreende a natureza do “grupo fônico de final descendente” delimitado pelo ponto-final por mera inferência ou mesmo por conhecimento prévio acerca dos usos do ponto (um verdadeiro contrassenso): considerando-se todas as possibilidades de uso desse sinal gráfico e excluindo-se aquelas apresentadas na descrição do ponto-simples e do ponto-parágrafo, resta ao leitor supor que o ponto-final encerra o texto, ainda que este seja rotulado com a mesma expressão usada para fazer referência à frase (“enunciado escrito”).

Outra aproximação perceptível na gramática de Cunha e Cintra (2013) em relação à abordagem teórico-metodológica de Rocha Lima (2006) é que os dois primeiros autores também recorrem a conceitos prosódicos para conceituar os sinais de pontuação, que teriam a função de “[...] reconstituir *aproximadamente* o movimento vivo da elocução oral [...]” (p. 657, grifo nosso) e poderiam ser classificados em pausais (a vírgula, o ponto e o ponto-e-vírgula) e melódicos (os dois-pontos, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, as aspas, os parênteses, os colchetes e o travessão). Ao tomar, então, o ritmo da fala como parâmetro para propor uma teorização acerca da pontuação, a gramática de Cunha e Cintra (2013) dá fôlego ao paralelismo estrutural através do qual a tradição gramatical tende a associar oralidade e escrita.

É preciso reconhecer na obra analisada uma postura menos categórica quanto à linearidade dessa relação por duas razões, que, por outro lado, denunciam a inconsistência da definição e do agrupamento classificatório que inauguram a sistematização teórico-metodológica empreendida por Cunha e Cintra (2013). A primeira delas é a admissão do alcance apenas parcial (“aproximado”) da reconstituição do delineamento entonacional passível de ser feita com a pontuação. Afinal, soa contraditório que, ainda assim, os autores optem por restringir a

conceituação geral desse fenômeno linguístico aos efeitos prosódicos aos quais ele pode estar vinculado.

A segunda razão é expressa por uma ressalva materializada na forma de uma observação registrada pelos autores logo após a enumeração das marcas denominadas pausais e melódicas: “Esta distinção, didaticamente cômoda, *não é, porém, rigorosa*. Em geral, os sinais de pontuação indicam, ao mesmo tempo, a pausa e a melodia.” (p. 657, grifo nosso). Resguardando-se de uma incoerência explicitamente declarada, Cunha e Cintra (2013) passam à normatização das regras de uso da pontuação, distribuídas agora em duas seções: “sinais que marcam *sobretudo* a pausa” (p. 658, grifo nosso) e “sinais que marcam *sobretudo* a melodia” (p. 669, grifo nosso). A inclusão do termo em destaque, contudo, não soluciona a dificuldade dos autores em demarcar as fronteiras que concretamente separam os efeitos prosódicos de um e de outro grupo sem incorrer em certa arbitrariedade, como a necessidade de reservar um espaço para discutir o “valor melódico dos sinais pausais” (p. 668), mas não o contrário. Pode-se apontar, ainda, como ilustrativo do fundamento subjetivo que por vezes parece guiar a categorização dos sinais de pontuação na gramática de Cunha e Cintra (2013) o modo como eles sintetizam a função prosódica dos dois-pontos e das reticências: estas “marcam uma interrupção da frase e, conseqüentemente, *a suspensão da sua melodia*” (p. 673, grifo nosso), enquanto aqueles “servem para marcar, na escrita, *uma sensível suspensão da voz na melodia* de uma frase não concluída” (p. 669, grifo nosso). Ambas as descrições, em sua inegável semelhança, tornam imperativo questionar se é produtiva a escolha prioritária do critério prosódico para diferenciar os sinais de pontuação e, mais do que isso, se é adequado localizar entre os “sinais que marcam sobretudo a melodia” aqueles cuja função é suspendê-la. Suspender a melodia é marcá-la? Qual seria a diferença entre suspender a melodia e marcar uma pausa? O que justificaria objetivamente, seguindo a própria descrição de Cunha e Cintra (2013) para os dois-pontos e para as reticências, a impossibilidade de classificarmos ambos como “sinais que marcam sobretudo a pausa”?

As análises até aqui desenvolvidas evidenciam a heterogeneidade, a imprecisão e, por vezes, a fragilidade dos parâmetros teórico-metodológicos em que se baseia a tradição gramatical para descrever a pontuação e prescrever suas regras de uso. O resultado não nos parece – como avaliam Cunha e Cintra (2013) – “didaticamente cômodo” àqueles que consultam os compêndios gramaticais para aprender e ensinar pontuação. Ainda que ignorem as divergências conceituais entre os diferentes gramáticos e optem por tomar uma única obra como referência, professores e

alunos terão diante de si um fenômeno extremamente abstrato e pouco “observável”, devido à plasticidade característica de um dos critérios-chave adotados pela tradição gramatical para orientar o emprego dos sinais de pontuação: a entonação.

Não é difícil perceber que os fenômenos prosódicos se manifestam de formas muito variadas, inclusive se os relacionarmos adequadamente às pistas entonacionais indicadas pela materialidade linguística de um texto escrito específico, como acontece na prática da leitura em voz alta (cf. CORRÊA, 1994). Nessas ocasiões, é praticamente impossível um leitor reproduzir o *exato* percurso entonacional de outro leitor, mesmo que ambos oralizem um mesmo texto. Ao converterem as marcas gráficas em sonoras, os leitores imprimem ao texto ritmos entonacionais particulares, em íntima relação com as circunstâncias interlocutivas nas quais a leitura acontece (quem está lendo, quais as suas intencionalidades, para quem se está lendo, qual a natureza da relação entre leitor-texto-autor, quando a leitura está sendo feita, etc.). É por isso – porque as condições de produção da leitura não se repetem – que a inviabilidade de se reproduzirem com rigor marcas melódicas e pausais entre uma leitura em voz alta e outra se mantém quando realizada por uma mesma pessoa.

A ênfase nos efeitos entonacionais da pontuação, um dos principais fundamentos da teorização proposta pela tradição gramatical, estende-se também ao universo escolar, sobretudo nas fases iniciais de escolarização, como relatam Brandão e Silva (2007, p. 124):

Na escola, predomina uma visão distorcida acerca dos sinais de pontuação, sendo comum escutar-se de professores e alunos afirmações como estas: “a vírgula serve para um descanso ou respiradinha”, “no ponto se dá uma parada maior” e “nos dois pontos se dá uma parada igual ao do ponto final”. A criança assimila um conceito abstrato e equivocado sobre a função dos sinais de pontuação, pois esta passa a ser entendida como um “recurso para que não se perca o fôlego durante a leitura” [...].”

Outra pesquisadora que problematiza o ensino da pontuação na educação básica é a argentina Emilia Ferreiro (1996). Segundo a autora, a escola difunde dois discursos de difícil conciliação acerca do funcionamento da pontuação – um para as situações de leitura e outro para as situações de escrita –, os quais teriam estreito vínculo com duas teorias explicativas para esse fenômeno linguístico que perduram desde a Antiguidade clássica. Seguindo a linha de raciocínio de Ferreiro (1996, p. 125), a “teoria da pontuação como lugar natural da respiração do leitor” sustenta as orientações que distinguem sinais como vírgula e ponto com base na duração das pausas a serem realizadas durante a leitura, ao passo que a “teoria da pontuação como separador

lógico, sintático ou retórico” respalda, por exemplo, a instrução de se demarcarem os limites estruturais de uma “ideia completa” com o emprego do ponto final na escrita de textos na escola.

Analisados indícios da filiação da tradição gramatical à primeira dessas teorias, procuramos nos deter, deste parágrafo em diante, no exame de indícios de filiação à segunda. Dito de outra maneira, o fio condutor de nossa revisão teórico-analítica passa a ser o modo como os compêndios gramaticais (e, conseqüentemente, os livros didáticos e a escola) exploram a dimensão sintática da pontuação. Compreender ambas as teorias como constitutivas de uma única – construída e disseminada pelos gramáticos tradicionais – exige-nos um passo à frente: um olhar reflexivo para os nexos e as contradições que nascem dessa configuração conceitual. Em conformidade aos nossos propósitos investigativos, discutimos, ainda, a incorporação pela escola da interpretação de base sintático-entonacional para os mecanismos que regem os diferentes usos dos sinais de pontuação.

Aludimos anteriormente ao paradigma tradicional de gramatização (PTG) para explicitar dois de seus traços que, naquele momento, mostravam-se relevantes para explicar a autoridade socialmente outorgada aos gramáticos normativos: i) categorias gramaticais fixas, estanques e avessas a controvérsias; e ii) ausência de referências teóricas explícitas (VIEIRA, 2018). Julgamos oportuno lançar luz, agora, a mais três proposições apontadas por Vieira (2018, p. 235) como representativas do viés teórico-metodológico e socioideológico da tradição gramatical: iii) “A gramática de uma língua se divide em fonologia, morfologia e sintaxe.”; iv) “A gramática de uma língua é a gramática das frases (períodos) da língua, tomados como unidade máxima de análise.”; v) “As frases de uma língua têm sentido pleno, bastam-se a si mesmas.”.

Assentada, portanto, numa concepção de que o funcionamento da língua é determinado pela mobilização de seus componentes estruturais, a tradição gramatical circunscreveu suas análises ao limite da frase (período). As obras de Rocha Lima (2006) e de Cunha e Cintra (2013) mostram-se, nos capítulos relativos à pontuação, corolárias dessa convenção historicamente consolidada na produção de gramáticas normativas. Como já sinalizado anteriormente, predomina na escrita das regras de uso da pontuação a referência a noções sintáticas, as quais ora são mobilizadas em analogia aos efeitos prosódicos atribuídos a cada sinal gráfico, ora ganham autonomia em relação a eles.

A normatização da vírgula proposta por Cunha e Cintra (2013) é emblemática do primeiro caso – quando se estabelece um paralelo entre o arranjo sintático das frases e o ritmo

entonacional com o qual elas são oralmente pronunciadas. Os autores introduzem as regras para o sinal gráfico em questão afirmando: “A vírgula marca uma pausa de pequena duração. Empregase não só para separar elementos de uma oração, mas também orações de um só período.” (p. 658). Logo em seguida, listam-se regras mais gerais em dois grandes blocos: um para os usos da vírgula no interior das orações (quatro regras gerais); e outro para os usos entre orações (seis regras gerais). Para fins de análise, elencamos abaixo as funções atribuídas à vírgula na escrita dessas dez regras. De acordo com Cunha e Cintra (2013), a vírgula serve:

- i) “Para separar elementos que exercem a mesma função sintática (sujeito composto, complementos, adjuntos), quando não vêm unidos pelas conjunções *e*, *ou* e *nem*.” (p. 658);
- ii) “Para separar elementos que exercem funções sintáticas diversas, geralmente com a finalidade de realçá-los.” (p. 659);
- iii) “[...] Para separar, na datação de um escrito, o nome do lugar [...]” (p. 660);
- iv) “[...] Para indicar a supressão de uma palavra (geralmente o verbo) ou de um grupo de palavras [...]” (p. 660);
- v) “Para separar as orações coordenadas assindéticas [...]” (p. 660);
- vi) “Para separar as orações coordenadas sindéticas, salvo as introduzidas pela conjunção *e* [...]” (p. 661);
- vii) “Para isolar as orações intercaladas [...]” (p. 662);
- viii) “Para isolar as orações subordinadas explicativas [...]” (p. 663);
- ix) “Para separar as orações subordinadas adverbiais, principalmente quando antepostas à principal [...]” (p. 663);
- x) “Para separar as orações reduzidas de infinitivo, de gerúndio e de particípio, quando equivalentes a orações adverbiais [...]” (p. 664)

Os dados acima indiciam, mais uma vez, a relação linear entre fala (aspecto entoacional) e escrita (aspecto sintático) recorrente na tradição gramatical já brevemente comentada. Se a vírgula figura como um sinal que “marca sobretudo a pausa” (seção de abertura do capítulo) – especialmente, “uma pausa de pequena duração” (seção específica sobre a vírgula) –, por que o detalhamento descritivo das situações em que a vírgula deve ser empregada é feito com base na

estrutura sintática das orações e dos períodos, senão porque os autores veem na sintaxe um fator determinante para o estabelecimento das “pausas de pequena duração” que seriam representadas pela vírgula? Na conclusão da seção destinada ao estudo da vírgula, essa hipótese é confirmada, como se pode verificar abaixo:

Finalizando as nossas observações, devemos acentuar o seguinte:

- a) toda oração ou todo termo de oração de valor meramente explicativo pronunciam-se entre pausas; **por isso**, são isolados por vírgulas, na escrita;
- b) os termos essenciais e integrantes da oração ligam-se uns com os outros sem pausa; não podem, **assim**, ser separados por vírgula. Esta é **a razão por que** não é admissível o uso da vírgula entre uma oração subordinada substantiva e a sua principal;
- c) há uns **poucos casos em que o emprego da vírgula não corresponde a uma pausa real na fala**; é o que se observa, por exemplo, em respostas rápidas do tipo: *Sim, senhor. Não, senhor.* (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 664, grifos em negrito nossos)

Nas observações a) e b) assinaladas por Cunha e Cintra (2013), fica transparente que o ponto de vista dos autores é pautado por uma suposta relação de causa e consequência entre o emprego da vírgula em determinadas posições sintáticas e o estabelecimento de pausas nessas mesmas posições durante a fala. Na observação c), eles reiteram a interface oralidade-escrita (ou entonação-sintaxe) manifesta nos usos da vírgula ao tratarem como exceções os casos em que a presença desse sinal gráfico não interfere na pronúncia do material escrito.

Os resultados da pesquisa realizada por Corrêa (1994), entretanto, põem em dúvida a generalização – ora declarada, ora subentendida – das correspondências entre pausas orais e pontuação descritas pela tradição gramatical. No intuito de compreender o processo de aprendizagem da pontuação, Corrêa (1994) analisou os usos desse recurso linguístico por estudantes que, nos anos de 1990 e 1991, prestaram vestibular para a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). No estudo, o autor identificou que os erros mais frequentes nas produções escritas dos alunos concluintes ou recém-egressos da escola básica podiam ser creditados ao “engano dos mestres”, concepção equivocada – e herdada da tradição gramatical – “que consiste em atribuir à língua falada a segmentabilidade própria da escrita” (CORRÊA, 1994, p. 58). Os erros dos estudantes diziam respeito ao uso da vírgula nos casos de “pontuação correlativa” ou, como denominado por Corrêa (1994), de “pontuação de escopo”.

Baseando-se em Quirk et alii (1985), Corrêa (1994, p. 64) explica que a pontuação correlativa marca a “separação de unidades incluídas”, que pode ser efetuada pelo duplo emprego da vírgula. O autor adverte que uma das vírgulas pode não aparecer quando a unidade é incluída

na abertura ou na conclusão do período. Por enxergar uma influência semântica recíproca entre a unidade incluída e as partes a ela adjacentes no período (ou mesmo externas ao período, num texto escrito), Corrêa (1994) trata a pontuação correlativa como um operador coesivo e, para isso, vale-se da noção de escopo para discutir as relações de sentido estabelecidas entre o segmento destacado pela pontuação correlativa (o escopo) e a parte sobre a qual ele opera. Ao analisar a amostra de redações que constituíram o *corpus* de sua pesquisa, Corrêa (1994) categorizou em torno desse conceito de escopo os principais erros dos alunos quando empregavam a vírgula em seus textos: delimitavam como escopo segmentos que não o eram (o sujeito como escopo do verbo, por exemplo), delimitavam parcialmente os escopos que demandavam o uso de duas vírgulas (demarcando apenas seu ponto de início ou de encerramento) ou deixavam de delimitá-los.

As hipóteses explicativas do autor para tais erros corroboram a necessidade de se desconstruir, no processo de ensino e de aprendizagem da pontuação, a tendência à identificação termo a termo entre fala e escrita incentivada pela tradição gramatical e, por conseguinte, pela escola. No caso da delimitação parcial, por exemplo, a omissão de uma das vírgulas pode ser motivada pelo fato de, no ritmo prosódico, o escopo poder ser separado (pela pausa) ora apenas em relação à parte prévia do período, ora apenas em relação à subsequente (QUIRK et alii, 1985, *apud* CORRÊA, 1994). Para as ocasiões em que os alunos ignoram a delimitação do escopo – seja no início ou no final –, Corrêa (1994, p. 57) cogita que eles possam julgar excessiva a indicação gráfica do “desenho rítmico marcado no discurso interior”, como se o espelhamento da fala na escrita tornasse essa marcação dispensável. No que concerne à delimitação de segmentos que não são escopos, poderíamos relacionar alguns desses casos às recorrentes pausas prosódicas entre sujeitos longos e predicados, bem como logo após a conjunção integrante que introduz orações subordinadas substantivas. Todos os casos pressupostos neste parágrafo deslindam uma linha de raciocínio passível de explicar os critérios – não aleatórios, portanto – que podem orientar os alunos a pontuarem seus textos tal como o fazem. Trata-se, para Corrêa (1994), do “engano dos aprendizes”, desencadeado pelo já mencionado “engano dos mestres”:

Talvez, na verdade, mais intuitiva do que equivocada, ela [a concepção inerente ao “engano dos aprendizes”] consiste ora em atribuir à escrita todos os traços da língua falada, ora em não convertê-los à escrita, revelando, em ambos os casos, um processo de identificação da língua falada com a língua escrita, identificação que as simultaneiza e as torna de tal forma interferentes que traços prosódicos que deveriam ser marcados na escrita são tratados como redundantes e, por isso, omitidos. (CORRÊA, 1994, p. 58)

Na prescrição de regras de uso da pontuação, além de mobilizar noções sintáticas em analogia aos contornos prosódicos da fala, a tradição gramatical não raro restringe sua teorização ao campo da sintaxe, abandonando a referência aos efeitos entonacionais (e contrariando a habitual primazia destes verificada nas definições mais gerais que apresentamos até o momento). É o que faz Rocha Lima (2006) nas dezessete regras para o emprego da vírgula apresentadas em sua *Gramática normativa da língua portuguesa*, o que nos parece mais um caso da incoerência teórico-metodológica que atravessa historicamente a produção de nossas gramáticas normativas e que vimos procurando evidenciar ao longo do percurso analítico trilhado neste capítulo.

A exploração dos aspectos sintáticos e entonacionais típica da tradição gramatical também pode ser verificada no ensino proposto pelos livros didáticos de língua portuguesa, como mostram pesquisas que os tomam como objeto de análise (cf. MATTOS; SOUZA, 2014; MENDONÇA, 2005; SILVA, 2009). Deteremo-nos por ora nos resultados do estudo de Mattos e Souza (2014) porque eles são representativos de uma abordagem didática dos sinais de pontuação que privilegia a análise formal da língua em detrimento da produção de sentidos, mesmo quando anunciada no manual do professor uma perspectiva textual-discursiva de trabalho.

Para discutir a relação entre o ensino da pontuação e a formação do aluno como leitor-produtor proficiente de textos, as autoras, inicialmente, investigaram o tratamento do fenômeno da pontuação por dois livros didáticos destinados ao terceiro ano do ensino médio – *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010), e *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Abaurre, Abaurre e Pontara (2008). Em suas análises, Mattos e Souza (2014) identificaram um descompasso entre a exposição teórica realizada pelos autores das duas obras e a proposição de exercícios. Na conceituação e explicitação das normas de uso da pontuação, os livros didáticos assemelhavam-se aos compêndios gramaticais tradicionais – na avaliação das pesquisadoras, porque o terreno da sintaxe era o principal fundamento das regras apresentadas aos alunos. O descompasso em relação aos exercícios, no caso de Cereja e Magalhães (2010), advém da opção dos autores por atividades que exigiam do aluno reflexões sobre o impacto do emprego da pontuação na construção de sentidos interpretáveis em um fragmento do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Quanto à coleção de Abaurre, Abaurre e Pontara (2008), Mattos e Souza (2014) limitam-se a dizer que as atividades propostas são todas preparatórias para exames vestibulares, mas as pesquisadoras não fornecem dados descritivos

suficientes para compreendermos a natureza do descompasso por elas apontado nas considerações finais de seu artigo.

Um olhar cuidadoso aos dados apresentados nessa pesquisa evidencia, ainda, a tradicional heterogeneidade dos critérios de categorização dos sinais gráficos (no livro de Cereja e Magalhães), além da simetria entre estrutura sintática e ritmo entonacional da fala (na obra de Abaurre, Abaurre e Pontara). Esse último aspecto dispensa uma análise mais minuciosa, na medida em que as autoras da coleção didática reproduzem, com poucas diferenças, o agrupamento proposto por Cunha e Cintra (2013) para os sinais de pontuação segundo o estabelecimento de pausas (“sinais pausais”) ou de entoações específicas (“sinais melódicos”). Vale, porém, dizer que são as adaptações de Abaurre, Abaurre e Pontara (2008) à classificação oriunda da *Nova gramática contemporânea do português* que nos levam a reconhecer na abordagem dessas autoras o estabelecimento de uma relação simétrica entre entonação e sintaxe, como se pode observar abaixo na teorização que, em sua coleção didática, elas oferecem a professores e alunos. Na transcrição, os termos em *itálico* sinalizam as referidas adaptações:

1. sinais de pontuação que indicam pausas *correspondentes ao término de unidades de forma e sentido*: o ponto, a vírgula e o ponto-e-vírgula;
2. pontuação que *delimita, na escrita, unidades que, na fala, costumam vir associadas* a entoações específicas: os dois-pontos, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, as aspas, os parênteses, o travessão. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA *apud* MATTOS; SOUZA, 2014, s/p, grifos nossos)

As considerações teóricas de Cereja e Magalhães (2010), por sua vez, baseiam-se em parâmetros extremamente imprecisos e heterogêneos para categorizar os sinais de pontuação. Talvez na tentativa de flexibilizar seu olhar para as regras de pontuação, atenuando o estreito prescritivismo com o qual os mecanismos próprios da pontuação tendem a ser abordados no universo escolar, os autores acabam reduzindo essa atitude ao uso de expressões de significação ampla (“razoável disciplina”, “emprego mais livre, mais subjetivo”, “convenções arbitrárias”), sem justificá-las teórica ou empiricamente:

Há alguns sinais de pontuação cujo emprego, atualmente, obedece a uma razoável disciplina. São eles o ponto, o ponto-e-vírgula, a vírgula, os dois-pontos, o ponto de interrogação. Outros têm emprego mais livre, mais subjetivo, como o ponto de exclamação, as reticências. E há ainda outros cuja utilização depende muitas vezes de convenções arbitrárias, como é o caso do travessão, dos colchetes e das aspas. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010 *apud* MATTOS; SOUZA, 2014, s/p)

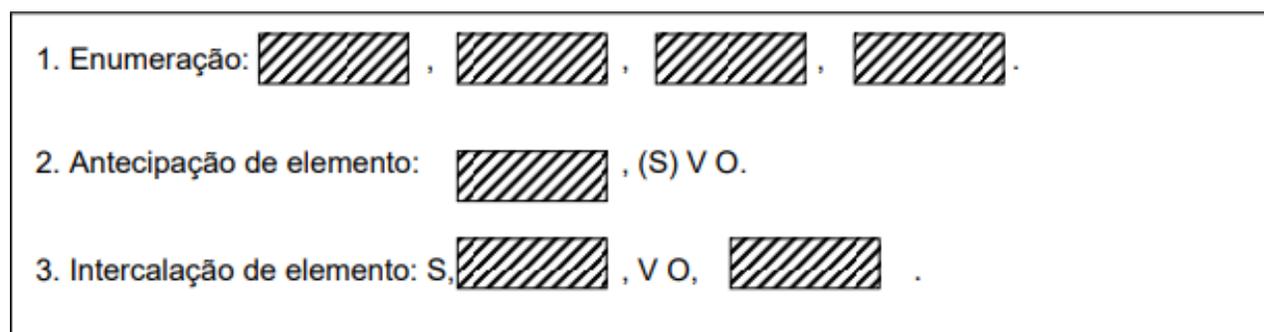
Como analisam Mattos e Souza (2014), Cereja e Magalhães (2010) não deixam claro, na citação acima, por que são atribuídos critérios de disciplina, subjetividade e arbitrariedade a determinados grupos de sinais de pontuação e não a outros. Ademais, o esforço que os autores do livro didático aparentam empreender em assumir a relativa plasticidade das regras de pontuação não se sustenta no desenrolar do capítulo, porque elas são apresentadas logo em seguida tal como figuram nas gramáticas tradicionais. Segundo Mattos e Souza (2014), as duas coleções analisadas, na explicitação das normas de uso dos sinais de pontuação, propõem um estudo restrito à sua dimensão sintática.

Um estudo dessa natureza – preso aos padrões sintáticos da pontuação – tem sido alvo constante de críticas na esfera das pesquisas acadêmicas que se ocupam de questões relacionadas ao ensino de língua materna, sobretudo devido ao estímulo à memorização de regras que mobilizam uma extensa e especializada metalinguagem gramatical – tome-se como exemplo a normatização de Cunha e Cintra (2013) para os usos da vírgula já analisada neste trabalho. Do modo como as regras aparecem formalizadas nos compêndios gramaticais e nos próprios livros didáticos, memorizá-las demandará aos alunos um alto grau de intimidade com os conceitos sintáticos implicados na escrita de cada uma delas (SILVA, 2009).

Dados da investigação conduzida por Brandão e Silva (2007), entretanto, refutam o prestígio da memorização de regras como estratégia didática eficaz no ensino da pontuação. As autoras propuseram e desenvolveram atividades de intervenção pedagógica relativas ao estudo da pontuação numa turma da então terceira série do ensino fundamental em uma escola pública localizada em Recife. Nas ocasiões em que as crianças foram desafiadas a explicitar as funções dos sinais de pontuação, muitas delas formulavam respostas relativamente adequadas às perguntas das pesquisadoras, se considerarmos a etapa de escolarização em que a intervenção pedagógica foi realizada. Diziam que o ponto de interrogação “serve para perguntar”, que o ponto de exclamação “serve para dizer as frases com admiração”, que o travessão “serve para conversas” ou que o ponto se utiliza “quando termina a frase ou para ajudar a respiração na leitura” (BRANDÃO; SILVA, 2007, p. 128). No entanto, o domínio desses conceitos (ao menos no plano da verbalização), ao contrário do que espera o ensino transmissivo, não levava as crianças a aplicarem-nos ao escreverem os textos solicitados pelas pesquisadoras, que só perceberam avanços no emprego concreto dos sinais de pontuação estudados quando passaram a

mediar atividades de comparação entre diferentes usos dessas marcas gráficas e de revisão coletiva dos textos produzidos pela turma.

No caso das regras e das definições envolvendo noções da sintaxe tradicional, o ensino transmissivo da pontuação conta com um outro agravante à aprendizagem do aluno, além do preciosismo terminológico a que aludimos há pouco: a redundância das normas apresentadas pelos compêndios gramaticais. No âmbito acadêmico, há propostas teórico-metodológicas para uma sistematização mais “econômica” das regras de uso da pontuação, conforme adiantamos na introdução desta monografia. Uma delas é o modelo arquitetado por Lopes-Rossi (2001 *apud* SILVA, 2009, p. 6) para orientar o emprego da vírgula com base na enumeração e na variação da ordem canônica dos termos da oração (sujeito – verbo – objeto):



A proposta de Lopes-Rossi (2001, *apud* SILVA, 2009) ganha força quando percebemos sua harmonia com as dificuldades dos vestibulandos cujas redações foram analisadas na pesquisa de Corrêa (1994), pois os funcionamentos da vírgula descritos nos dois últimos itens do quadro acima (“antecipação de elemento” e “intercalação de elemento”) equivalem à “pontuação de escopo” categorizada por Corrêa (1994).

Por outro lado, os dados de Corrêa (1994) – particularmente os usos da vírgula pelos vestibulandos nos casos de enumeração – desnudam a insuficiência dos conhecimentos estruturais de sintaxe para o domínio efetivo dos mecanismos que regem o fenômeno da pontuação. As enumerações não apenas estavam entre as estruturas sintáticas preferidas na organização dos textos dos alunos, como também figuravam entre as situações em que, com maior frequência, eles pontuavam os períodos de seus textos nos moldes convencionais. Não obstante, Corrêa (1994) julgou que esses mesmos estudantes falhavam na construção de laços coesivos necessários às relações de interdependência existentes entre os itens enumerados no interior do período e, principalmente, entre esses itens e a composição do texto como um todo.

Por isso, o autor relata ter encontrado nas redações analisadas “curiosamente, [...] uma pontuação correta para uma enumeração impropriamente empregada, reduzida apenas a um elenco em sequência” (CORRÊA, 1994, p. 62). Desse resultado, Corrêa (1994) depreende a falta de reconhecimento pelos vestibulandos de peculiaridades acerca do funcionamento da modalidade escrita da língua, que, no caso das enumerações, perde os recursos prosódicos e gestuais capazes de delimitar relações de sentido na passagem de um elemento enumerado a outro durante a fala. Assim, o pesquisador problematiza a definição da pontuação nos limites sintáticos da frase e defende a ampliação do olhar para esse fenômeno gramatical, que deve, a seu ver, ser encarado como recurso de textualidade, essencial ao estabelecimento da coesão.

Próxima ao posicionamento de Corrêa (1994), Ferreiro (1996, p. 153) vê a pontuação como “o lugar emblemático para observar como o que se escreve se difere da narrativa oral para se converter em um texto escrito”. Procurando compreender as dificuldades dos estudantes em pontuar e, ao mesmo tempo, os obstáculos enfrentados pela escola na mediação dessa aprendizagem específica, a autora destaca o contraste entre a heterogeneidade característica da pontuação enquanto conjunto de marcas gráficas e o viés aditivo-normativo da organização dos conhecimentos ligados à escrita na escola. Presa a uma progressão didática linear – “juntando letras se formam sílabas; juntando sílabas se formam palavras; juntando palavras se fazem frases; juntando frases se fazem textos” (FERREIRO, 1996, p. 124) –, o ensino escolar tenderia a situar a pontuação no âmbito das frases descontextualizadas, lugar que Ferreiro (1996) considera “estranho” às marcas que a constituem. Noutra via, a autora entende que “o lugar natural da pontuação é o texto” (p. 124), pois só nele faz sentido demarcar (entre a maiúscula e o ponto final, entre vírgulas, entre parênteses, etc.) onde se iniciam e onde terminam as diferentes unidades sintático-semânticas que o organizam. Além disso, ao descrever o olhar “pseudonormativo” com o qual a escola tende a lidar com a escrita do aluno – uma “visão [...] que apresenta como normativo o que não o é” (p. 128) –, Ferreiro (1996) deixa transparecer que o ensino da pontuação com base em textos (e não em frases) pode favorecer a desconstrução desse olhar por ela denunciado:

Podemos dizer que um texto tem escassa ou pouca pontuação; podemos dizer que certos textos têm uma sobrecarga de pontuação em certos espaços textuais; podemos indicar que teria sido preferível um ponto ou uma vírgula em determinado lugar, mas *o preferível não coincide com o correto*. (FERREIRO, 1996, p. 128, grifo nosso)

De fato, mesmo considerando-se que a escola usa a tradição gramatical para respaldar o normativismo através do qual apresenta o fenômeno da pontuação aos estudantes, é possível identificar no ensino formal um reforço ao engessamento da relativa flexibilidade própria dos mecanismos que regem os usos dos sinais de pontuação. Afinal, há, nesse contexto, discordâncias entre os gramáticos na prescrição de regras específicas. Se compararmos as obras de Cunha e Cintra (2013) e de Rocha Lima (2006), é possível encontrar desacordos normativos, que ora acontecem pelas formas diametralmente opostas dos usos previstos para os sinais de pontuação em cada manual (situação menos comum), ora pela escolha de parâmetros distintos para a construção das regras norteadoras do emprego da pontuação, ou ainda pela inclusão por um dos gramáticos de usos sequer mencionados pelo outro.

Um exemplo representativo de regras que caminham em direções contrárias é a orientação que cada gramático oferece quanto ao emprego da vírgula antes de uma oração subordinada adverbial em fim de período. Rocha Lima (2006) sugere a obrigatoriedade desse uso quando se refere a ele exclusivamente no momento em que afirma ser a vírgula empregada “para separar as orações subordinadas adverbiais (iniciadas pelas conjunções subordinativas não-integrantes), quer antepostas, *quer pospostas à principal*” (p. 462, grifo nosso). Logo em seguida, Rocha Lima (2006) procura validar sua assertiva expondo duas frases atribuídas a Machado de Assis e a Camilo Castelo Branco, nas quais aparece o mesmo uso por ele normatizado. Cunha e Cintra (2013), entretanto, deixam implícito o caráter facultativo da regra em questão, pois, incluindo-a nos casos em que a vírgula figura entre orações, os autores assinalam que esse sinal gráfico é usado “para separar as orações subordinadas adverbiais, *principalmente quando antepostas à principal [...]*” (p. 663, grifo nosso). Também legitimam a regra apresentada por Cunha e Cintra (2013) frases extraídas de obras literárias (dessa vez, Fernando Namora, Cyro dos Anjos e Antônio de Assis Júnior), dentre as quais a última ilustra a vírgula que introduz a oração adverbial posposta: “De tudo se lembrara nesse momento, *porque de tudo queria esquecer depois.*” (ASSIS JÚNIOR *apud* CUNHA; CINTRA, 2013, p. 664, grifo nosso).

As regras para o emprego do ponto-e-vírgula evidenciam um caso mais tênue de discordância entre a regulamentação proposta por Rocha Lima (2006) e por Cunha e Cintra (2013). Em ambos os manuais, elas são sistematizadas em três funções principais, que, para fins de comparação, sistematizamos no quadro abaixo:

Rocha Lima (2006)	Cunha e Cintra (2013)
“[...] Separar as várias partes distintas de um período, que se equilibram em valor e importância.” (p. 463)	“[...] Separar num período as orações da mesma natureza que tenham uma certa extensão [...]” (p. 666)
“[...] Separar as séries ou membros de frases que já são interiormente separadas por vírgulas.” (p. 464)	“[...] Separar partes de um período, das quais uma pelo menos esteja subdividida por vírgula [...]” (p. 667)
“[...] Separar os diversos considerandos ou os itens de uma lei, de um decreto, de uma exposição-de-motivos, etc...” (p. 464)	“[...] Separar os diversos itens de enunciados enumerativos (em leis, decretos, portarias, regulamentos, etc.)” (p. 667)

A despeito da inquestionável semelhança entre a normatização apresentada em cada compêndio gramatical, poderíamos apontar possíveis assimetrias conceituais cuja sutileza não as torna irrelevantes. Na primeira regra, ambas as obras orientam-nos a separar o período, porém estabelecem diferentes critérios para que o façamos. Enquanto Cunha e Cintra (2013) definem a oração como unidade delimitada pelo ponto-e-vírgula, Rocha Lima (2006) denomina tal unidade de forma mais genérica – seriam apenas “partes distintas”. Para asseverarmos a equivalência entre as unidades tomadas como parâmetro nos dois manuais gramaticais, precisamos, novamente, analisar os exemplos que elucidam as regras propostas por Rocha Lima (2006), o que indicia a insuficiência de sua conceituação, não raro subentendida nos fragmentos literários apontados como modelares dos usos que ele intenta prescrever. Assim, os excertos que ilustram a primeira regra de emprego do ponto-e-vírgula parecem confirmar uma relação de sinonímia entre as “partes distintas de um período” a que se refere Rocha Lima (2006) e a oração.

Se, num primeiro momento, Cunha e Cintra (2013) mostram-se mais precisos do que Rocha Lima (2006) quando circunscrevem ao universo sintático da oração as unidades demarcadas pelo ponto-e-vírgula, essa impressão não se mantém quando observamos o modo como todos eles buscam especificar a caracterização dessas unidades: para Rocha Lima (2006), equilibradas em “valor e importância”; para Cunha e Cintra (2013), de “mesma natureza” e com “certa extensão”. Do modo como está escrita, a regra de Rocha Lima (2006) não esclarece a quem o consulta se os termos separados pelo ponto-e-vírgula assemelham-se do ponto de vista sintático ou semântico (ou de ambas as perspectivas), por exemplo. Caso tente sanar sua dúvida na gramática de Cunha e Cintra (2013), o usuário poderá permanecer inseguro quanto às orações passíveis de serem separadas pelo ponto-e-vírgula. Bastaria serem coordenadas ou subordinadas para serem consideradas de “mesma natureza”? Ou seria necessário pertencerem a uma mesma subcategoria entre as coordenadas ou entre as subordinadas? Entre as orações absolutas, quais

teriam, na ótica de Cunha e Cintra (2013), a “mesma natureza”? Com que parâmetros os autores mediriam a “certa extensão” das orações separadas pelo ponto-e-vírgula?

A mesma imprecisão é verificada na escrita da segunda regra, uma vez que nenhum dos dois materiais de referência fornece ao usuário da língua princípios teórico-metodológicos concretos para identificar o início e o fim das “séries ou membros de frases [...] já [...] interiormente separadas por vírgulas” (ROCHA LIMA, 2006, p. 464) ou das “partes de um período das quais uma pelo menos esteja subdividida por vírgula” (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 667). Note-se que as vírgulas às quais as regras aludem estabelecem uma delimitação interna de unidades linguísticas; para empregar o ponto-e-vírgula o usuário deve delimitar uma unidade linguística maior do que aquelas separadas por essas vírgulas. É o que sugerem tanto Rocha Lima (2006) quanto Cunha e Cintra (2006), sem contudo definir nenhuma das duas unidades, deixando a cargo do leitor de seus manuais inferir a natureza das unidades através da análise dos exemplos – situação que, paradoxalmente, requer um usuário que já domine os usos do ponto-e-vírgula.

Cabe salientar que Cunha e Cintra (2006), antes de apresentarem as três regras do quadro acima, constroem uma definição mais geral para o ponto-e-vírgula, atribuindo ao funcionamento desse sinal gráfico uma inexatidão que lhe seria típica:

Como o nome indica, este sinal [o ponto-e-vírgula] serve de intermediário entre o ponto e a vírgula, podendo aproximar-se ora mais daquele, ora mais desta, segundo os valores pausais e melódicos que representa no texto. No primeiro caso, equivale a uma espécie de ponto reduzido; no segundo, assemelha-se a uma vírgula alongada. [...] *Esta imprecisão do ponto e vírgula faz com que seu emprego dependa substancialmente do contexto.* (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 666, grifo nosso)

Para além da correspondência já discutida nesta monografia entre definição entonacional e regras sintáticas, a teorização de Cunha e Cintra (2013) chama atenção por propor como caminho viável para solucionar a imprecisão conceitual do ponto-e-vírgula uma sugestão igualmente vaga. Seria o “contexto” o fator determinante para que o ponto-e-vírgula atue como uma “vírgula alongada” ou como um “ponto reduzido”. A essa afirmação, no entanto, seguem-se as regras que aqui analisamos e seus respectivos exemplos, de modo que os autores em momento algum explicam efetivamente como avaliar, com base no “contexto”, a pertinência de se utilizar o ponto-e-vírgula ou sequer especificam a que tipo de “contexto” eles se referem.

Comparadas à normatização de Rocha Lima (2006), as prescrições de Cunha e Cintra (2013) para o emprego do ponto-e-vírgula apresentam duas outras diferenças, explicitadas em observações ao final da seção destinada às regras que dizem respeito a esse sinal de pontuação.

Uma delas compara o uso do ponto-e-vírgula entre termos (sintaticamente?) simétricos a procedimentos específicos de metrificação poética devido aos efeitos rítmicos alcançados. Essa observação pode ser entendida como um desdobramento das duas primeiras regras de uso do ponto-e-vírgula transcritas no quadro em análise. A segunda observação trata dos casos em que o ponto-e-vírgula poderia substituir a vírgula entre orações coordenadas – segundo Cunha e Cintra (2013), antes de conjunções adversativas e conclusivas – no intuito de alongar a pausa representada pela pontuação e, conseqüentemente, “acentuar” o sentido das conjunções. Rocha Lima (2006) tece comentário semelhante após prescrever o uso da vírgula em orações coordenadas ligadas pelas conjunções alternativas e por outras seis em particular que não aparecem categorizadas na escrita da regra que as abarca (*mas, senão, nem, que, pois e porque*). Entre esses casos, o autor, contudo, só prevê a substituição da vírgula pelo ponto-e-vírgula em orações coordenadas ligadas pela conjunção “mas”, “[...] se for muito frisante o sentido adversativo [...]” (p. 462).

Há outros casos – não raros – de usos previstos por um gramático e não por outro. Alguns levantam mais questionamentos, como a ausência de seção voltada para a teorização do travessão e dos parênteses na obra de Rocha Lima (2006). Nesse caso, embora esses sinais sejam amplamente úteis à expressão verbal escrita, o autor limita-se a mencioná-los numa nota, abaixo reproduzida, que acompanha a regra de uso da vírgula em “orações ou termos intercalados”:

Se for muito longa a intercalação, ou quisermos dar relevo à palavra, expressão ou oração intercalada, poderemos usar o *travessão*. [...] Pode usar-se, ainda, os *parênteses* e não a vírgula, quando a palavra, expressão ou oração intercalada figurar sem relação sintática com o resto, fora do fio principal do discurso, à maneira de um esclarecimento ou observação suplementar. (ROCHA LIMA, 2006, p. 461)

Noutros casos, a falta de teorização acerca de determinados usos da pontuação – como quando as reticências seguem-se imediatamente após a interrogação – poderiam ser justificadas por certa irregularidade dos fatores que motivam a ocorrência desses usos – pouco frequentes se comparados aos demais. Mas justamente essas razões revelam o excessivo normativismo subjacente à tentativa de enquadrá-los em regras específicas, que simplificam demasiadamente seus efeitos de sentido. O uso das reticências após a interrogação é alvo da normatização apenas de Cunha e Cintra (2013), que relacionam a concomitância desses sinais de pontuação aos “casos em que a pergunta envolve dúvida” (p. 670). Embora os exemplos referentes a esse caso sejam todos fragmentos de obras literárias (Artur Azevedo, Branquinho da Fonseca e António de Assis

Júnior), Cunha e Cintra (2013) não dão a entender que esse uso seja mais recorrente na literatura; pelo contrário, os autores situam-no entre as três regras gerais de uso da interrogação. Assim, a tentativa dos autores de normatizar um recurso que parece escapar à normatização tradicional da pontuação resulta numa regra (“pergunta que envolve dúvida”) que carece de consistência teórica por não se diferenciar do uso comum do ponto de interrogação.

Diante de todos os casos aqui discutidos, representativos dos dissensos entre as regras de pontuação apresentadas pelos gramáticos tradicionais, pode-se perceber que, se há muitas regularidades na normatização dos sinais de pontuação, não são poucas as irregularidades – casos em que optar por uma ou outra forma de pontuar não implica sequer afastamento da norma dita padrão. Faraco e Vieira (2016) resgatam a história da produção de gramáticas normativas no mundo ocidental para explicar a arbitrariedade hoje notória nos recortes da literatura usados para legitimar as regras criadas pelos gramáticos vinculados à tradição. Os autores esclarecem que os exemplos literários se instituíram como convenção do fazer gramatical desde a *Tékhne Grammatiké*⁶, do alexandrino Dionísio Trácio, para quem a gramática normativa tradicional seria “o conhecimento empírico do comumente dito nas obras dos poetas e prosadores” (CHAPANSKI, 2003 *apud* FARACO; VIEIRA, 2016, p. 302). Entretanto, segundo Faraco e Vieira (2016), a tradição luso-brasileira nunca teria se valido de critérios rigorosos para investigar quais seriam os usos comuns a serem recortados da literatura para fundamentar a elaboração de regras gramaticais (como idealizava Dionísio Trácio). Como consequência dessa fragilidade teórico-metodológica que atravessa a construção de nossas gramáticas tradicionais, Faraco e Vieira (2016, p. 303) chegam a considerar que “os gramáticos foram inventando regras (sem assumir a invenção explicitamente) com base muito mais em suas preferências estilísticas do que na observação sistemática dos fatos”. Na citação abaixo transcrita, os autores justificam esse ponto de vista:

Os enunciados catados nas obras literárias não são dados efetivos, não pertencem a *corpora* sistematicamente constituídos do “comumente dito nas obras dos poetas e prosadores”; são apenas exemplos dos juízos de valor enunciados aprioristicamente, abonações que reafirmam as regras da gramática, de modo que o gramático pode recortar apenas os exemplos favoráveis à sua prescrição, omitindo os contraexemplos presentes muitas vezes na mesma obra literária (literatura como pretexto) e confundindo escrita literária com língua em quaisquer variações de registro e modalidade. (FARACO; VIEIRA, 2016, p. 303)

⁶ A *Tékhne Grammatiké*, normatização do grego atribuída a Dionísio Trácio, é considerada a primeira gramática da tradição ocidental.

A falta de uniformidade nas conceituações e nas regras evidenciada através dos exemplos extraídos das obras de Rocha Lima (2006) e de Cunha e Cintra (2013) há pouco analisados – bem como a patente subjetividade de muitas das categorizações propostas – pode, portanto, ser compreendida como resultado do procedimento teórico-metodológico descrito por Faraco e Vieira (2016), isto é, de uma normatização que parte das regras para os exemplos, e não o contrário.

Fortalece essa hipótese particularmente a leitura do prefácio à décima quinta edição da *Gramática normativa da língua portuguesa*, de 1972, na qual Rocha Lima (2006), ao descrever e justificar a ampliação do corpo de exemplos apresentados na nova versão de sua obra gramatical, rotula-os de “fatos da língua” e reitera a presumida superioridade valorativa da linguagem literária:

[...] Em matéria de bom uso da língua literária, os ensinamentos até aqui esposados pela *Gramática normativa* são confirmados, em sua quase totalidade, pela lição dos prosadores e poetas de hoje – o que patenteia, de maneira solar, a continuidade histórica das formas verdadeiramente afinadas com o sentimento idiomático. (ROCHA LIMA, 1972 *apud* ROCHA LIMA, 2006, p. XXI)

Segundo Rocha Lima (1972 *apud* ROCHA LIMA, 2006), as formas linguísticas encontradas na escrita de autores como Gonçalves Dias, Olavo Bilac, Eça de Queiroz, Padre Antônio Vieira, Camilo Castelo Branco e Machado de Assis (tomadas como parâmetro para as normatizações anteriores à décima quinta edição de seu manual gramatical) coincidem “em sua quase totalidade” com as formas linguísticas encontradas na escrita de autores como Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos, Cecília Meireles, Cyro dos Anjos e Érico Veríssimo (a partir da décima quinta edição, integrada ao rol de parâmetros normativos das versões anteriores). Nas palavras de Rocha Lima (1972 *apud* ROCHA LIMA, 2006, p. XXII), esses autores estariam “[...] todos a estilizar numa só e excelente língua portuguesa”.

No prefácio de Cunha e Cintra (2013) à segunda edição da *Nova gramática do português contemporâneo*, de 1985 (última edição, portanto, antes do falecimento de Celso Cunha, em 1989), já há um reconhecimento de que o recorte literário no qual se baseia o trabalho normativo-descritivo dos autores não representa a língua como um todo. Porém, na explicitação do objetivo central de sua obra gramatical, ainda que afirmem priorizar os escritores então atuais e não ignorar “os fatos da linguagem coloquial” (p. XXIV), eles não deixam de superestimar a literatura, pois, para alcançar o propósito de “[...] descrever o português atual na sua forma culta

[...]”, os autores escolhem como ângulo de análise a “[...] língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá [...]” (p. XXIV).

Como seria, portanto, de se esperar, o material linguístico que exemplifica as regras prescritas para o emprego dos sinais de pontuação em Rocha Lima (2006) e em Cunha e Cintra (2013) é majoritariamente extraído dos clássicos da literatura luso-brasileira na forma de frases (fragmentadas ou não), ainda que possa ser encontrado, em menor quantidade, na forma de palavras, locuções e parágrafos (fragmentados ou não). Emblemático da extrema valorização da literatura como esfera que reuniria todas as construções linguísticas legitimáveis é a opção de Rocha Lima (2006) em valer-se de cartas escritas por Euclides da Cunha e por Olavo Bilac até mesmo para validar as possibilidades de emprego da vírgula nas datações. Tanto nessa obra gramatical quanto na de Cunha e Cintra (2013), configuram exceções dos capítulos que teorizam sobre a pontuação os casos em que os exemplos não provêm da literatura. Elas aparecem em algumas regras aplicáveis em contextos mais pontuais, como aquelas que prescrevem marcas que acompanham o vocativo em redações oficiais, o uso de ponto simples para delimitar abreviaturas ou o uso de ponto-e-vírgula para separar itens de leis e decretos.

O recorte linguístico proposto em ambas as obras analisadas reforça outros traços constitutivos do já mencionado paradigma tradicional de gramatização (PTG), sobretudo quanto ao modelo idealizado de língua preconizado pela tradição gramatical: vi) “A gramática regula a língua, prescrevendo suas formas legítimas.”; vii) “Descrever uma língua se confunde com normatizá-la, prescrevê-la.”; viii) “A função da gramática é ensinar a língua correta.”; xix) “A língua literária é a mais bem elaborada e deve, portanto, servir de modelo.” (VIEIRA, 2018, p. 235).

Ao estabelecermos uma correlação entre essas diretrizes e os dados empíricos dos compêndios trazidos à análise, percebemos que a *descrição* dos usos da pontuação inferidos a partir da leitura dos cânones literários visa à *prescrição* dos usos de todo e qualquer usuário da língua. Os excertos de escrita literária legitimam os usos e respaldam as regras formuladas pelos gramáticos filiados à tradição. Tal posicionamento ideológico, longe de encontrar-se superado, chegou a ser defendido em publicação recente do filólogo e gramático Evanildo Bechara (2014), quando, contrapondo-se ao que considera “um exaltado privilegiamento da variedade popular [...] que ganhou corpo e adeptos [...] [e] penetrou na universidade e nos cursos de formação de professores de língua portuguesa” (p. 28), o autor reproduz as palavras do linguista romeno

Eugenio Coseriu: “Na realidade e, portanto, na boa teoria, a língua literária representa no grau mais alto a dimensão deôntica (o ‘dever ser’) da língua; e a gramática normativa é a manifestação metalinguística explícita desta dimensão” (apud BECHARA, 2014, p. 29-30).

É curioso perceber que, ao usar literatura para prescrever, a tradição gramatical incorre numa contradição ideológica: enaltece-a como modelo de uso (e, portanto, reconhece a legitimidade da plasticidade característica das formas linguísticas mobilizadas pelos escritores literários) e, ao mesmo tempo, enquadra-a em regras de aplicação restrita (deslegitimando a mesma plasticidade da língua que leva as produções literárias a transcenderem os usos convencionados pelos manuais gramaticais).

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo desvelou vestígios das duas atitudes no caso específico da abordagem teórico-metodológica da pontuação pelas gramáticas de Rocha Lima (2006) e de Cunha e Cintra (2013). Todavia, cabe ainda acrescentar que esses mesmos gramáticos – especialmente Cunha e Cintra (2013) – chegam a comentar usos literários que extrapolam os contornos das regras por eles mesmos delimitados, mas, em geral, esses comentários ou aparecem em observações posteriores às regras (semelhante a uma exceção ou à noção de “licença poética”), ou dizem respeito a usos estilísticos muito peculiares da pontuação. No caso de Rocha Lima (2006), tal abordagem só é explicitada em uma das regras apresentadas ao longo do capítulo referente à pontuação. Trata-se do emprego das reticências “para indicar, no fim de uma frase gramaticalmente completa, que o sentido vai além do que ficou dito”, uso que, de acordo com o autor, tem “[...] larga vida na poesia, pelo seu grande poder de sugestão” (p. 471). Na gramática de Cunha e Cintra (2013), é possível encontrar mais referências explícitas a ocasiões em que a pontuação manifesta um funcionamento cuja explicação escapa às regras sistematizadas nos compêndios tradicionais. Sintetizamos tais referências no quadro abaixo:

SINAL DE PONTUAÇÃO	REGRAS
PONTO	“O ponto tem sido utilizado pelos escritores modernos onde os antigos poriam ponto e vírgula, ou mesmo ponto. Trata-se de um eficiente recurso estilístico, quando usado adequada e sobriamente. Com a segmentação de períodos compostos em orações absolutas, ou com a transformação de termos destas em novas orações, obriga-se o leitor a ampliar as pausas entre os grupos fônicos de determinado texto, com o que lhe modifica a entoação e, conseqüentemente, o próprio sentido. As orações assim criadas adquirem um realce particular; ganham em afetividade e, não raro, passam a insinuar ideias e sentimentos, <i>inexprimíveis numa pontuação normal e lógica.</i> ” (p. 665, grifo nosso)

PONTO DE INTERROGAÇÃO	“Há escritores que, para acentuar, nos diálogos, a atitude de expectativa de um dos interlocutores, usam reduzir a sua réplica ao ponto de interrogação, seguido às vezes do ponto de exclamação. <i>Esses recursos de pontuação não têm apenas valor linguístico; visam a indicar também a expressão do corpo e do espírito que acompanha e valoriza a pausa linguística.</i> ” (p. 671, grifo nosso)
PONTO DE EXCLAMAÇÃO	<p>“Tão variado como o seu valor melódico é o valor pausal do ponto de exclamação. Para acentuar a inflexão da voz e a duração das pausas pedidas por certas formas exclamativas – ou para sugerir a mímica emocional que as acompanha –, alguns escritores usam de <i>artifícios semelhantes aos que apontamos no emprego do ponto de interrogação</i>. Costumam assim:</p> <p>a) juntar o ponto de exclamação ao de interrogação, para obter os efeitos que indicamos. [...] A referida combinação costuma ser seguida ou antecedida de reticências, o que lhe acrescenta uma nota de incerteza [...].</p> <p>b) repetir o ponto de exclamação, para marcar um reforço especial na duração, na intensidade ou na altura da voz [...].” (p. 672-673, grifo nosso)</p>

Os grifos destacados testemunham certo reconhecimento por parte de Cunha e Cintra (2013) da complexidade expressiva dos sinais de pontuação, os quais, ao menos na esfera da literatura – a mesma usada para legitimar a fixidez dos usos prescritos pela tradição –, não conseguiriam ser explicados apenas por seu valor linguístico ou por sua dimensão lógico-sintática. Nas observações reproduzidas no quadro acima, Cunha e Cintra (2013) abandonam o enfoque predominantemente sintático-entonacional de outrora e optam por uma abordagem multifacetada do fenômeno da pontuação, entrelaçando aspectos sintáticos (a segmentação de períodos em orações absolutas, por exemplo), entonacionais (a ampliação de pausas, a acentuação da inflexão da voz, etc.), semânticos (a modificação de sentido, o realce particular, a afetividade, a expectativa do interlocutor, etc.) e pragmáticos (a expressão do corpo e do espírito ou a mímica emocional que acompanha as pausas linguísticas, a própria referência ao universo de produção literária etc.).

A abordagem multifatorial da pontuação no campo literário não é expressiva na obra de Cunha e Cintra (2013), pois ela se restringe às observações que acabamos de apresentar. Poderíamos argumentar que um trabalho dessa natureza ultrapassa o escopo teórico de uma gramática normativa ou que, nas observações analisadas, é possível identificar os próprios autores sinalizando a insuficiência do aparato teórico-metodológico da tradição gramatical para explicar o potencial estilístico da literatura. Essa, contudo, não é a visão que eles demonstram ter de sua obra gramatical, uma vez que, no já mencionado prefácio à segunda edição, por declararem-se em “[...] permanente preocupação de salientar e valorizar os meios expressivos do

idioma”, Cunha e Cintra (2013, p. XXV) anunciam ao leitor “[...] não apenas uma gramática, mas, de certo modo, uma introdução à estilística do português contemporâneo”.

Os dados que recortamos das gramáticas de Cunha e Cintra (2013) e de Rocha Lima (2006) denotam, como vimos defendendo, um prescritivismo que camufla os múltiplos fatores (para além da estrutura sintática dos períodos e/ou dos contornos entonacionais implicados em sua oralização) que imprimem à pontuação uma margem de flexibilidade nos usos que dela se fazem. Por isso, quando a escola adota como único parâmetro o tratamento teórico-metodológico que os gramáticos tradicionais conferem a esse fenômeno linguístico, é bastante provável que ela tenha dificuldades em relacioná-lo à construção de sentidos em textos concretos – sejam eles literários ou não.

Para Mattos e Souza (2014), os estudantes da escola básica, ao compartilharem em sala de aula seus olhares interpretativos aos textos que leem, fazem-no pautados por uma forte dissociação entre gramática e produção escrita. Isso porque, conforme as autoras, eles raramente, durante o trabalho com textos na escola, remetem a fatos gramaticais já estudados, a exemplo da pontuação. Entendendo esse quadro como reflexo de uma didatização inadequada, Mattos e Souza (2014) atêm-se à esfera discursiva específica da literatura e propõem-se a analisar efeitos estilísticos provocados pelo emprego de sinais de pontuação nas obras de autores como José Saramago, Guimarães Rosa, Lygia Bojunga, Carlos Drummond de Andrade e Castro Alves. O propósito das autoras com tais análises é tomá-las como argumentos práticos para defender a necessidade de se ampliar o olhar da escola para o fenômeno da pontuação, particularmente quanto à finalidade estética à qual esse recurso pode servir na escrita literária. Ao longo das análises, Mattos e Souza (2014) ressaltam matizes de sentido alcançados pelo modo peculiar como cada escritor faz da pontuação um traço identitário de seu estilo literário, tais como a fisionomia léxica e rítmica da fala interiorana, a exacerbação sentimental, a intensificação da lenta passagem do tempo, etc.

Os resultados da pesquisa de Mattos e Souza (2014) corroboram o posicionamento de Neves (2012) quanto aos vínculos passíveis de serem estabelecidos entre literatura e estudo gramatical. Cabe salientar que a autora não se refere àquele estudo que valoriza a memorização de regras prescritivas e a categorização convencional caras ao ensino tradicional de português. Noutra via, Neves (2012) lembra-nos que a gramática é parte da linguagem e, por isso, com ela se move. Nessa perspectiva, a autora defende que o estudo da gramática a partir de textos pressupõe

a percepção dos efeitos que se podem alcançar por meio da linguagem: exatidão ou inexatidão, redundância ou inacabamentos, elevação ou banalização, etc (NEVES, 2012). Assim, ela julga que o desvelamento da criação literária é uma oportunidade particularmente profícua para se explorar a potencialidade da gramática na produção de linguagem:

Ora, a literatura se singulariza exatamente no sentido de que não há outras pressões que não a plenitude da expressão pela linguagem. Daí por que o poeta (termo que, aqui, não envolve necessariamente produção em versos) é o que explora mais livremente (criativamente) todas as possibilidades da “gramática” da língua, todas as nuances de arranjo que ela põe à disposição do usuário, mas que nem todo usuário descobre na sua inspiração e/ou encontra nos escaninhos de seu trato com a linguagem. Daí por que o poeta dá lições soberbas de gramática da língua. E daí por que o texto literário tem abrigo especial na reflexão sobre os usos, na direção de própria explicitação gramatical da língua. (NEVES, 2012, p. 204-205)

O deslocamento conceitual necessário à exploração dos efeitos estéticos decorrentes do emprego (nem sempre convencional) da pontuação permitiria aos professores de língua materna não apenas expandir o olhar de seus alunos para a mobilização desse recurso específico na literatura, mas em textos de quaisquer gêneros discursivos – seja no processo de compreensão leitora, seja no processo de produção escrita. Nesse sentido, alguns estudiosos que se debruçam sobre a pontuação e/ou sobre seu ensino conceituam-na a partir de um viés enunciativo, na medida em que reconhecem nas marcas gráficas que o sujeito deixa em seu texto ao pontuar indícios de seu envolvimento subjetivo com a escrita e, conseqüentemente, das “formas preferenciais de leitura” através das quais vislumbra dialogar com o leitor subentendido (cf. CHACON, 1998, *apud* SILVA, 2009; CHACON, 1998, *apud* MENDONÇA, 2005). Ao pontuar, quem escreve de fato mobiliza as possibilidades estruturais da língua para dispor sintaticamente seus constituintes, porém, tendo em vista a flexibilidade característica do emprego de alguns sinais de pontuação (ou mesmo o desacordo entre as normatizações prescritas por cada compêndio gramatical, como pudemos constatar), as pistas linguísticas que os interlocutores deixam uns para os outros ao optarem por uma dada forma de pontuar denotam deles uma atitude também subjetiva:

[...] Considerados como signos ideográficos e ligados à produção de sentido, os sinais de pontuação comportam-se como elos na cadeia enunciativa. Dessa maneira, pontuar é mais do que colocar sinais gráficos de acordo com critérios estritamente sintáticos. A prática de reduzir o uso da pontuação à sintaxe é limitar a importância desse conteúdo, é deixar de valorizar estes sinais como marcas de subjetividade no discurso (SILVA, 2009, p. 7)

Se é verdade que a tradição gramatical contempla, em alguma medida, a produção de sentidos implicada no emprego dos sinais de pontuação, também é possível atribuir a esse aspecto uma posição inegavelmente coadjuvante na teorização empreendida através do conjunto de regras de uso apresentadas ao usuário da língua. Tanto na gramática de Cunha e Cintra (2013) quanto na de Rocha Lima (2006) – sobretudo nesta última –, as explicações para o funcionamento da pontuação giram em torno da estrutura sintática e da entonação, como vimos demonstrando.

Dizemos que o espaço ocupado pelos aspectos semânticos nas obras analisadas é periférico porque, quando não figuram – como chegamos a analisar – entre as observações acrescidas ao final da exposição de uma regra (como uma exceção ou um uso facultado aos poetas e prosadores consagrados), eles costumam despontar das nomenclaturas com as quais a tradição gramatical categoriza os elementos sintáticos da língua. Exemplificam esses casos referências a conjunções *adversativas* ou *conclusivas*, a orações *restritivas* e *explicativas*, a apostos *explicativos*, dentre outras classificações sintáticas que envolvem a noção de sentido.

Há casos em que a definição da regra é exclusiva ou predominantemente semântica, resultando numa formulação teórica imprecisa para os usos indicados para os sinais de pontuação. A título de ilustração, analisemos a normatização proposta por Cunha e Cintra (2013) para o emprego dos parênteses. Num plano mais geral, eles atribuem aos parênteses duas funções: “[...] intercalar num texto qualquer indicação acessória” (p. 679); e “[...] isolar orações intercaladas com verbos declarativos” (p. 680). Consideramos este exemplo representativo do enfoque semântico de algumas regras de pontuação porque Cunha e Cintra (2013) só detalham os usos referentes à primeira função. Antes de adentrarmos nesses detalhes, parece-nos crucial destacar a heterogeneidade dos critérios de classificação usados pelos autores (uma função semântica e uma função sintática), que redundou num par de regras entre as quais não há relação de autoexclusão. Note-se que a “indicação acessória” da primeira regra pode vir na forma de “oração intercalada com verbo declarativo”, o que evidencia novamente a inconsistência dos parâmetros de categorização comumente mobilizados pela tradição gramatical. Quanto ao detalhamento da dimensão semântica implicada no uso dos parênteses prescrito na primeira regra, Cunha e Cintra (2013) enumeram possibilidades de “indicação acessória” passível de intercalação no interior de um texto (as três últimas aparecem numa observação logo após a listagem das primeiras):

- i) “uma explicação dada ou uma circunstância mencionada incidentalmente [...]” (p. 679);
- ii) “uma reflexão, um comentário à margem do que se afirma [...]” (p. 679);
- iii) “uma nota emocional, expressa geralmente em forma exclamativa ou interrogativa” (p. 679).
- iv) “referências a datas, a indicações bibliográficas, etc. [...]” (p. 680);
- v) “a citação textual de uma palavra ou frase traduzida [...]” (p. 680);
- vi) “as indicações cênicas (numa peça de teatro) [...]” (p. 680).

A lista acima claramente não é exaustiva, consistindo apenas num exemplário de contextos semânticos (ou mesmo pragmático, como assinalado no último item) em que os parênteses podem ser utilizados – portanto, insuficiente para delimitar rigorosamente os contornos conceituais do sinal de pontuação que os autores buscam definir. Tal fragilidade teórica também pode ser explicada pelo quase exclusivismo do critério semântico de conceituação, pois, ainda que as situações elencadas esgotassem as possibilidades de uso dos parênteses, a teorização de Cunha e Cintra (2013) para esse sinal gráfico não fornece parâmetros ao usuário quanto à natureza sintática das unidades linguísticas passíveis de serem inseridas entre parênteses. Quando não constituem “orações intercaladas com verbos declarativos” (como prescrito na segunda regra geral), como se organizam sintaticamente essas unidades? Mais uma vez, o acesso às possibilidades de resposta a uma questão como essa demanda que o leitor da gramática analise os exemplos apresentados como representativos de cada regra de uso, o que, por sua vez, requer conhecimento prévio à consulta ao próprio manual de referência.

Já na observação que Cunha e Cintra (2013) tecem após a regra sobre o uso da vírgula “para isolar as orações subordinadas adjetivas explicativas” (p. 663), encontramos uma teorização multifacetada do fenômeno da pontuação, uma vez que os autores entrelaçam aspectos entonacionais, sintáticos e semânticos a partir dos quais se distinguem as duas categorias de orações adjetivas – e, por isso mesmo, os usos da vírgula previstos em cada caso:

Como sabemos, as orações subordinadas adjetivas classificam-se em restritivas e explicativas. As restritivas, necessárias ao sentido da frase, ligam-se a um substantivo (ou pronome) antecedente sem pausa, razão por que dele não se separam, na escrita, por vírgula. Já as explicativas, denotadoras de uma qualidade acessória do antecedente – e, portanto, dispensáveis ao sentido essencial da frase – separam-se dele por uma pausa, indicada por vírgula. (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 663)

Perceba-se, portanto, que a própria tradição gramatical, ao proceder a uma conceituação de maior abrangência explicativa para o uso da vírgula no caso específico das orações adjetivas, sinaliza a produtividade de uma abordagem teórico-metodológica que defina os fenômenos gramaticais por uma via multidimensional, isto é, que contemple as várias dimensões linguísticas (ou mesmo paralinguísticas, como a entonação) pertinentes ao seu funcionamento.

Muitos dos pesquisadores cujas ideias fundamentaram a construção teórico-analítica desta monografia, conforme chegamos a antecipar, defendem o cultivo de um olhar plural para o fenômeno da pontuação como um caminho para o aprimoramento do ensino da pontuação em contexto escolar (cf. MENDONÇA, 2005; SILVA, 2009; MATTOS; SOUZA, 2014). Indo além do campo de atuação teórico da tradição gramatical – circunscrito ao limite estrutural da frase –, esses autores propõem entender a própria dimensão formal da língua como parte da produção discursiva, e não apartada desta. Assim, interligar as múltiplas abordagens – entonacional, sintática, semântica e pragmática – da pontuação exigiria do professor ou dos autores de livros didáticos situá-las no contexto de práticas efetivas de linguagem, materializadas em textos de gêneros discursivos diversos. Se pontuar é parte do processo de escrita e escrevemos para produzir discursos numa dada circunstância sócio-histórica, interagindo verbalmente com outros interlocutores, parece-nos de fato não fazer sentido tratar a pontuação na escola à parte do viés enunciativo com o qual a proposta sociointeracionista de ensino de língua materna (cf. GERALDI, 2003, 2009, 2011) propõe olhar para os textos escritos que circulam na sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a tradição gramatical constitui uma importante referência teórica para o professor de português – inclusive porque os saberes oriundos dessa tradição perpassam o currículo escolar –, escolhemos focalizá-la nesta pesquisa com os propósitos de: compreender as escolhas teórico-metodológicas subjacentes à sua forma de explicar (e normatizar) o fenômeno da pontuação; e refletir sobre possíveis implicações dessa teorização para o ensino e a aprendizagem da pontuação na escola. Assim, realizamos uma investigação de natureza bibliográfica em torno de duas obras gramaticais em particular, tomadas como representativas da tradição gramatical dado o reconhecimento de que gozam seus autores nesse campo específico de teorização sobre a língua: a *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Carlos Henrique da Rocha Lima (2006), e a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2013). Tentando recuperar o ponto de vista dos autores acerca da pontuação e interpretá-lo à luz de pesquisas linguísticas e educacionais, conduzimos nosso trabalho teórico-analítico com base em três categorias de análise, construídas a partir dos objetivos delimitados para esta pesquisa. São elas: i) diferentes abordagens implicadas na teorização da pontuação (entonacional, sintática, semântica, pragmática e diálogos entre tais abordagens); ii) aplicabilidade das regras de uso inferida a partir dos exemplos a elas relacionados; e iii) implicações dos aspectos conceituais analisados em i) e ii) para o ensino e a aprendizagem da pontuação na escola.

A pesquisa evidenciou a heterogeneidade dos critérios utilizados na elaboração dos conceitos definidores de cada sinal de pontuação, desdobrados em funções que apontam as formas modelares de uso prescritas pelas obras analisadas. Como procuramos demonstrar, a entonação e a sintaxe eram os enfoques conceituais prioritários de ambos os manuais gramaticais, que ora abordavam cada dimensão linguística ou paralinguística separadamente, ora estabeleciam correlações entre elas. A reincidência deste último procedimento indicia uma concepção de escrita como espelho da fala, uma vez que a tradição gramatical trata como coincidentes as posições sintáticas em que os sinais de pontuação são empregados na escrita e aquelas em que o falante demarca uma pausa ou uma mudança na melodia da voz. Por essa razão, quando elegem a abordagem teórico-metodológica das gramáticas tradicionais como referência exclusiva dos processos de ensino e aprendizagem da pontuação, professores ou mesmo autores de livros didáticos tendem a reforçar o “engano dos mestres” e o análogo “engano dos aprendizes” (cf.

CORRÊA, 1994), na medida em que deixam de atentar para o inevitável redimensionamento da organização da linguagem na modalidade escrita – esfera de produção linguística específica em que ocorre a pontuação, ainda que as marcas gráficas que a constituem possam subsidiariamente interferir no ritmo de oralização de um texto escrito (cf. FERREIRO, 1996).

Os dados das gramáticas de Rocha Lima (2006) e de Cunha e Cintra (2013) acerca da pontuação analisados ao longo do capítulo teórico-analítico fortalecem o argumento de que quaisquer parâmetros de conceituação – a entonação, a sintaxe, a semântica ou a pragmática –, quando isolados dos demais, não fornecem elementos suficientes para caracterizar satisfatoriamente um determinado fenômeno linguístico, resultando não raro em conceituações e em regras de uso que carecem de consistência teórica. Como consequência, ao serem apresentados a esse universo normativo-conceitual, os alunos da escola básica precisam encontrar caminhos para superar a imprecisão da definição prosódica e/ou semântico-pragmática da pontuação e para lidar com o alto grau de detalhamento da terminologia metalinguística mobilizada na definição sintática dos sinais de pontuação: a intuição ou a memorização.

Não é difícil perceber a problemática de se circunscrever o complexo processo de aprendizagem de um fenômeno plural como a pontuação à intuição linguística dos alunos. Afinal, o êxito da tarefa de restituir adequadamente os devidos elos entre as dimensões linguísticas e paralinguísticas implicadas no funcionamento da pontuação e não explicitadas pelos manuais de referência requer do estudante que, ao consultar regras e definições alicerçadas na tradição gramatical (por vezes reproduzidas nos livros didáticos), ele já domine as particularidades entonacionais, sintáticas, semânticas e pragmáticas próprias dos mecanismos de pontuação dos quais busca se apropriar – uma situação visivelmente paradoxal.

Quanto à memorização, apresentamos neste trabalho possibilidades de sistematização mais concisa das regras que explicam os usos da pontuação (cf. LOPES-ROSSI, 2001, *apud* SILVA, 2009; CORRÊA, 1994) e problematizamos a falta de uniformidade entre as normatizações prescritas pelos gramáticos tradicionais. Além disso, demonstramos com dados da pesquisa de Brandão e Silva (2007) indícios de que a verbalização de regras gramaticais – mesmo nos moldes convencionais – não é condição suficiente para que elas sejam concretamente operacionalizadas na escrita de um texto ou para que se reconstruam, durante a leitura, os efeitos de sentido passíveis de serem produzidos a partir das diferentes formas de pontuar. Noutra via, o caráter reflexivo das habilidades de leitura e escrita implicadas em tais aprendizagens sinaliza a

necessidade do cultivo na escola de atividades que, através da mediação do professor de língua materna, proporcionem o estreitamento da relação do aluno com o texto escrito, tais como a revisão de produções próprias e alheias ou as interpretações dialogadas em torno das leituras realizadas – direcionando o estudante, por exemplo, a comparar diferentes usos da pontuação.

Nosso percurso investigativo deslindou também, a partir da análise das obras de Rocha Lima (2006) e de Cunha e Cintra (2013), a arbitrariedade que parece guiar a predileção da tradição gramatical por uma dada maneira de pontuar – apresentada, então, como legítima – em detrimento de outras. Nesse processo, a literatura, onipresente no exemplário de “fatos da língua” cuidadosamente escolhidos no intuito de justificar as regras contidas nas gramáticas, assume a forma de um argumento que beira o dogmático. Ao restringir os “fatos da língua” ao universo literário – um universo literário específico –, a tradição gramatical valoriza a literatura como ideal de língua (às vezes, explicitamente), sugerindo que todos os usos da pontuação devam guiar-se pelos literários. Entretanto, vimos que há duas importantes fragilidades teórico-metodológicas nessa atitude: a ausência de uma investigação sistemática na delimitação dos usos supostamente recorrentes na literatura (cf. FARACO; VIEIRA, 2016); e a mesma literatura usada como argumento para legitimar regras restritas de emprego da pontuação sendo usada como argumento para legitimar usos que fogem a essas regras (apresentados, no entanto, como idiossincráticos da escrita literária). Assim, podemos dizer que a prescrição gramatical provém de uma descrição assistemática da escrita literária.

Finalmente, sabendo-se que a teorização da gramática normativa resulta de um olhar para a frase (quase sempre extraída da literatura) como unidade de análise, viabilizar um trabalho reflexivo sobre a pontuação pautado na interlocução que se estabelece a partir da leitura e da escrita demanda ir além da tradição. Noutras palavras, o professor de língua portuguesa precisará recorrer a teorias que expandam a concepção e as funções tradicionalmente atribuídas à pontuação (ampliação que pode ser proporcionada, inclusive, pela experiência de leitor do docente). Como exemplo, apresentamos ao longo desta monografia perspectivas que propõem entender a pontuação como fenômeno textual-discursivo (cf. CORRÊA, 1994; FERREIRO, 1996; MATTOS; SOUZA, 2014; SILVA, 2009; CHACON, 1998, *apud* MENDONÇA, 2005). Os estudiosos que abordam a pontuação por essa lente teórica não negam as interferências que os diferentes usos desses sinais gráficos provocam na estruturação sintática e no delineamento entonacional dos períodos, como teoriza a tradição gramatical. Considera-se, entretanto, que tais

aspectos não se encerram em si mesmos, mas integram uma unidade linguístico-discursiva maior: o texto. Caberia, então, à escola levar o aluno a transitar por entre as inúmeras possibilidades de organização estrutural da língua, relacionando-as aos significados intencionalmente criados em situações interlocutivas concretas, sejam elas literárias ou não. No contexto das produções discursivas, o necessário vínculo entre estrutura e sentido pode até mesmo fornecer a professores e alunos parâmetros efetivos para se discutir a aplicabilidade das regras de pontuação prescritas pela tradição gramatical.

Como dissemos no capítulo introdutório deste trabalho, a pesquisa aqui proposta e desenvolvida situa-se num momento histórico em que ainda se processa a construção de práticas de ensino de português que ressignifiquem o espaço e a função dos saberes oriundos da tradição gramatical na formação linguística dos alunos que cabe à escola numa perspectiva sociointeracionista (cf. GERALDI, 2003, 2009, 2011). Parece-nos que tomar a teorização tradicional como objeto de estudo acadêmico pode trazer contribuições significativas a esse processo, na medida em que possibilita uma compreensão mais aprofundada da natureza do trabalho teórico-metodológico subjacente ao aparato descritivo-normativo da tradição gramatical, evidenciando a inadequação de se assumi-la como sinônimo de língua. Acreditamos, portanto, que esta pesquisa sinaliza a necessidade do desenvolvimento de mais estudos que busquem compreender e problematizar o olhar das gramáticas tradicionais para outros fenômenos linguísticos constitutivos do currículo escolar de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. *Aula de português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, E. Para quem se faz uma gramática? In: NEVES, M. H. M.; CASSEB-GALVÃO (Orgs.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES NETO, J. *Gramática do Português Brasileiro*. In: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (Org.). *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BRANDÃO, A. C. P.; SILVA, C. S. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In: MORAIS, A. G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 22/08/2019.

_____. *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: CADES, 1958. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/19/08.pdf>>. Acesso em: 04/09/2019.

CORREIA, M. L. Pontuação: sobre seu ensino e concepção. In: *Leitura Teoria e Prática*, ano 13, n. 24, dez./1994.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. Gramáticas em perspectiva. In: _____. *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRO, E. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: MOREIRA, N. R. (Org.) *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

LIMA, M. M. R. *Análise linguística na escola: possibilidades de interseção com o eixo da leitura na prática de professores do sétimo ano do ensino fundamental*. 379 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

Disponível em:

<<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/22201/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20-%20Mariana%20Maris.pdf>>. Acesso em: 27/07/2019.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., 2007.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>>. Acesso em: 04/09/2019.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: _____. (Org.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>>. Acesso em:

13/08/2019

MATTOS, V. O.; SOUZA, L. C. P. Uma breve análise sobre a importância da pontuação na construção de sentido dos textos literários. In: *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, n. 7, fev. 2014. Disponível em:

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/literatura/0166_07.html>. Acesso em: 28/07/2019.

MENDONÇA, M. R. S. Pontuação e sentido: em busca da parceria. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; _____. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, M. H. M. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 45 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

SILVA, A. C. Os sinais de pontuação e o livro didático: (des)construindo perspectivas. In: *Anais do 17º COLE*, Campinas, 2009. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_2496.pdf>. Acesso em: 28/07/2019.

SILVA, A. C. A pontuação no livro didático: análise enunciativo-discursiva. In: *Anais do XVII ENIC*, Taubaté, 2012a. Disponível em: <<http://www.unitau.br/enic/trabalhos/MCH0031.pdf>>. Acesso em: 29/07/2019.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

VIEIRA, F. E. *A gramática tradicional: história crítica*. São Paulo: Parábola, 2018.