

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: TEORIAS E
PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Júnia dos Santos Cruz

**O ensino da vírgula em livros didáticos de Língua Portuguesa:
prescrição gramatical ou análise linguística?**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2021

Júnia dos Santos Cruz

O ensino da vírgula em livros didáticos de Língua Portuguesa:
prescrição gramatical ou análise linguística?

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao programa de pós-graduação *lato sensu* em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Jairo Venício Carvalhais
Oliveira

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2021

Ficha catalográfica

R672m Cruz, Júnia dos Santos.
O ensino da vírgula em livros didáticos de Língua Portuguesa [recurso eletrônico]: prescrição gramatical ou análise linguística? / Júnia dos Santos Cruz. – 2021.
1 recurso online (59 f. : il., tabs., color., p&b.) : pdf.

Orientador: Jairo Vinícius Carvalhais Oliveira.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teoria e Prática de Ensino de Leitura e Produção de Texto da Faculdade de Letras da UFMG.

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

Referências: f. 58-59.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua Portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Gramática. 3. Livros didáticos. I. Oliveira, Jairo Vinícius Carvalhais. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.8



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e
Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA JUNIA DOS SANTOS CRUZ

Realizou-se, no dia 08 de setembro de 2021, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *O ensino da vírgula em livros didáticos de Língua Portuguesa: prescrição gramatical ou análise linguística?*, apresentado por JUNIA DOS SANTOS CRUZ, número de registro 2020654541, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Jairo Venício Carvalhais Oliveira - Orientador (UFMG), Prof. Luciano Magnoni Tocaia (UFMG), Prof. Ricardo José Alves.

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 08 de setembro de 2021.

Prof. Jairo Venício Carvalhais Oliveira (Doutor)

Prof. Luciano Magnoni Tocaia (Doutor)

Prof. Ricardo José Alves (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Luciano Magnoni Tocaia, Professor do Magistério Superior**, em 08/09/2021, às 18:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jairo Venício Carvalhais de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 08/09/2021, às 20:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo José Alves, Usuário Externo**, em 15/09/2021, às 09:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0918431** e o código CRC **200B071D**.

Referência: Processo nº 23072.219345/2021-20 SEI nº 0918431

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto, com quem tive o privilégio de muito aprender – presencialmente e virtualmente.

À equipe de secretaria – Cacilda e Bruno – pelo apoio técnico e dicas em todas as etapas desta especialização.

Em especial, ao Prof. Dr. Jairo Carvalhais, por sua orientação, por ter acolhido meus questionamentos e provocar outros, por seu estímulo para a continuidade de meus estudos.

Aos colegas do curso que compartilharam ideias, experiências, angústias, possibilidades.

PONTUAÇÃO

Na interrogação me enrosco
num caracol sem saída?
Na vírgula me sento um pouco
e descanso, pensativa.
Na exclamação dou um pulo
fico na ponta dos pés!
No ponto e vírgula me escorrego
e quase paro; mas ando.
Marco passo nos dois-pontos
e nesta pausa me explico.
No travessão me espreguiço
e deitado presto serviço.
Nas reticências me espalho
vou muito além do que eu falo...
Mas é do ponto que mais gosto,
Termino e me encosto.

Elza Beatriz

RESUMO

Na educação básica brasileira, sobretudo na rede pública de ensino, diferentes avaliações sistêmicas evidenciam a notória defasagem dos estudantes em práticas de leitura e de escrita ao final do 3º Ciclo do Ensino Fundamental. Dentre as dificuldades apontadas, destaca-se a inabilidade quanto ao uso dos sinais de pontuação em produções textuais escritas, sendo o emprego da vírgula o problema mais comum entre os discentes. Levando em conta esses apontamentos e, sobretudo, a ideia de que a vírgula é um importante mecanismo linguístico de construção de efeitos de sentido, o presente trabalho objetivou investigar a maneira como esse recurso linguageiro é abordado em duas coleções didáticas do Ensino Fundamental II, aprovadas no Programa Nacional do Livro didático (PNLD), após as orientações implementadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). As coleções intitulam-se, respectivamente: (i) *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, e (ii) *Tecendo linguagens: língua portuguesa*, de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo. A investigação realizada levou em consideração aspectos relacionados ao eixo didático da análise linguística/semiótica, conforme proposta da BNCC, fundamentando-se em diferentes trabalhos teóricos, com ênfase em Bagno (2014, 2015), Leal e Guimarães (2002), Marcuschi (2008), Mendonça (2020 [2006]), Moretto e Feitosa (2019). Do ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, de natureza qualitativa e de abordagem interpretativista dos dados, tendo como foco de investigação perguntas presentes em livros didáticos de 8º e 9º anos. Após a análise, os resultados apontam que, apesar de os autores se propuserem a produzir um material didático de acordo com as orientações da BNCC, a vírgula, em especial, não é abordada como recurso efetivo de análise linguística a favor da coesão textual e/ou de diferentes efeitos de sentido nos textos em que aparece. Tal fato demonstra que tanto a teoria sobre esse tema quanto os exercícios apresentados nas coleções investigadas continuam, em larga medida, baseando-se em conceitos prescritivos da Gramática normativa, com pouca ênfase em atividades de reflexão sobre a funcionalidade da vírgula na língua em uso nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Uso da vírgula. Livros didáticos. Prescrição gramatical. Análise linguística.

ABSTRACT

In Brazilian basic education, especially in the public school system, different systemic assessments show the notorious gap of students in reading and writing practices at the end of the 3rd cycle of elementary school. Among the difficulties pointed out, the inability to use punctuation marks in written textual productions stands out, with the use of comma being the most common problem among students. Taking these notes into account and, above all, the idea that the comma is an important linguistic mechanism for the construction of meaning effects, this study aimed to investigate how this language resource is approached in two approved teaching collections of Elementary School II, in the National Textbook Program (PNLD), following the guidelines implemented by the Common National Curriculum Base (BNCC). The collections are entitled, respectively: (i) Connects in language: reading, text production and language, by Wilton Ormundo and Cristiane Siniscalchi, and (ii) Weaving languages: Portuguese language, by Tania Amaral Oliveira and Lucy Aparecida Melo Araújo. The investigation carried out took into account aspects related to the didactic axis of linguistic/semiotic analysis, as proposed by the BNCC, based on different theoretical works, with emphasis on Bagno (2014, 2015), Leal and Guimarães (2002), Marcuschi (2008), Mendonça (2020 [2006]), Moretto and Feitosa (2019). From a methodological point of view, this study is characterized as a documentary research, qualitative in nature and with an interpretive approach to data, focusing on questions present in 8th and 9th grade textbooks. After the analysis, the results indicate that, although the authors propose to produce teaching material in accordance with the BNCC guidelines, the comma, in particular, is not approached as an effective resource for linguistic analysis in favor of textual cohesion and/ or of different meaning effects in the texts in which it appears. This fact demonstrates that both the theory on this topic and the exercises presented in the investigated collections continue, to a large extent, based on prescriptive concepts of normative grammar, with little emphasis on reflection activities on the functionality of the comma in the language in use in the different textual genres that circulate socially.

KEYWORDS: Use of comma. Didactics books. Grammatical prescription. Linguistic analysis.

SUMÁRIO

1	PARA COMEÇAR ...	08
1.1	A DIFICULDADE NO USO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO	11
1.2	A BNCC E OS SINAIS DE PONTUAÇÃO	15
1.3	A VÍRGULA COMO OBJETO DE PESQUISA	18
2.	UM POUCO DE TEORIA: LÍNGUA E LINGUAGEM	20
2.1	AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM QUE DIRECIONAM O ENSINO DA LP	26
2.2	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE A PRESCRIÇÃO GRAMATICAL E A ANÁLISE LINGÜÍSTICA	27
2.3	A COMPREENSÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS	29
3.	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	31
3.1	COLEÇÃO 01: <i>SE LIGA NA LÍNGUA: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E LINGUAGEM</i>	32
3.2	COLEÇÃO 02: <i>TECENDO LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA</i>	34
4	ANÁLISE DOS DADOS - COLEÇÃO 01: <i>TECENDO LINGUAGENS LÍNGUA PORTUGUESA</i>	35
4.1	ANÁLISE DA ATIVIDADE 01: LIVRO DIDÁTICO DO OITAVO ANO	36
4.2	ANÁLISE DA ATIVIDADE 02: LIVRO DIDÁTICO DO OITAVO ANO	37
4.3	ANÁLISE DA ATIVIDADE 03: LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO	39
4.4	ANÁLISE DA ATIVIDADE 04: LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO	40
4.5	ANÁLISE DA ATIVIDADE 05: LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO	41
5.	ANÁLISE DOS DADOS - COLEÇÃO 02: <i>SE LIGA NA LÍNGUA: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E LINGUAGEM</i>	45
5.1	ANÁLISE DA ATIVIDADE 01: LIVRO DIDÁTICO DO OITAVO ANO	45
5.2	ANÁLISE DA ATIVIDADE 02: LIVRO DIDÁTICO DO OITAVO ANO	46
5.3	ANÁLISE DA ATIVIDADE 03: LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO	48
5.4	ANÁLISE DA ATIVIDADE 04: LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO	49
5.5	ANÁLISE DA ATIVIDADE 05: LIVRO DIDÁTICO DO NONO ANO	51
6.	UM EXEMPLO DE ATIVIDADE A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL	52
7.	CONCLUSÃO DO TRABALHO	55
	REFERÊNCIAS	58

1. Para começar...

A Secretaria Municipal de Educação organiza o Ensino Fundamental em três ciclos de idade de formação com a duração de três anos cada um. Nessa proposta, cada ciclo é acompanhado por um mesmo grupo de professores que, através de um planejamento conjunto, aponta ações e projetos específicos para as necessidades apresentadas. Assim o 1º Ciclo é formado pelo 1º, 2º e 3º anos de escolarização; o 2º Ciclo, pelo 4º, 5º e 6º anos de escolarização; e o 3º Ciclo formado pelo 7º, 8º e 9º anos de escolarização na Educação Fundamental. Trabalho há mais de 15 anos com o Terceiro Ciclo na Rede Pública de Ensino de Belo Horizonte em escolas da periferia, sendo a maior parte deste tempo dedicada às turmas de Nono Ano, etapa final do 3º Ciclo. A partir dos resultados de avaliações e produção de textos, observa-se que o número de estudantes no final do Terceiro Ciclo com dificuldades nas habilidades de leitura e escrita esperadas para sua etapa de ensino vem aumentando ainda que o índice de retenção escolar diminua. E que habilidades esperadas são estas? Ao analisar os diversos currículos prescritos – seja os da rede municipal, estadual ou a própria BNCC - espera-se que, ao final do Ensino Fundamental, o estudante saiba que a forma como ele se comunica é a língua brasileira, mas que, por questões políticas e sociais, escolhemos uma variante dessa língua para ocupar a posição oficial – a chamada norma culta – e é importante, nas situações em que isso seja necessário, ter um bom domínio sobre ela.

Sabe-se que, na escola, o incentivo à leitura e escrita acontece desde os primeiros momentos e há estudantes que já têm esse fomento na própria família antes mesmo de frequentar o ambiente escolar. Entretanto, por diversos fatores (falta de incentivo das famílias, políticas educacionais inadequadas, não ter um espaço adequado para estudos, não ter tempo para estudar, não se sentir valorizado estudando, não ter aulas ou professores instigantes, não ter quem os ajude nos momentos de dúvida, não ter os estudos como algo importante, não ver sentido no que aprendem, não gostar de estudar, ter outros espaços como mais importantes que o estudar etc) alguns estudantes, à medida que avançam nas etapas educacionais, apresentam muitas dificuldades no processo de leitura e escrita.

No final do Terceiro Ciclo, essas dificuldades se tornam tão expressivas que acabam por comprometer a visão crítica de tais estudantes sobre os textos que leem:

não conseguem interpretá-los. Apesar de muitos, oralmente, exporem com clareza seu ponto de vista, são rotulados como os que não conseguem aprender (ou não querem). À escola, restam dois caminhos: pedir ao professor para apresentar atividades específicas que ajudem os estudantes nas suas dificuldades sem tirá-los da turma ou criar uma ‘turma projeto’ para trabalhar com os mesmos as dificuldades apresentadas. Nas duas situações, os estudantes se sentem vítimas de preconceito: ou porque estão recebendo atividades diferenciadas dos colegas ou porque fazem parte de uma turma que recebe atividades diferenciadas – não querem ser tratados de forma diferente dos demais colegas, e acabam resistindo ao que a escola lhes oferece como forma de incentivo e aprimoramento da aprendizagem.

Junto a essas questões há a desvalorização que muitos destes estudantes, com dificuldades de aprendizagem, dão à educação: por não se sentirem encorajados a aprender, por não se identificarem com o que lhes é proposto, por participarem de um sistema educacional excludente que, muitas vezes, os ‘empurra’ para o ciclo seguinte, é comum o professor ouvir frases como ‘Aprender pra que se vou passar do mesmo jeito’. Como se percebem parte do grupo ‘dos que não sabem’, uma forma até de defesa de alguns estudantes é se negarem a fazer as atividades propostas.

Já o professor do final do Terceiro Ciclo, por outro lado, ao receber seus novos estudantes, passa por muitos desafios, como, por exemplo:

- (i) preparar atividades voltadas para adolescentes que contemplem as dificuldades de leitura e escrita trazidas por estes – e que, ao mesmo tempo, estejam adequadas ao desenvolvimento biológico, social e cultural dessa fase.
- (ii) incentivar a autoestima desses estudantes com dificuldades;
- (iii) continuar o trabalho do professor do ano anterior – por muitas razões, os professores não conseguem socializar o trabalho realizado e o novo professor precisa descobrir as dificuldades dos estudantes que lhe chegam para então traçar estratégias;
- (iv) receber estudantes de professores que dão mais ênfase ao ensino da gramática normativa do que propriamente à leitura e produção de texto independentemente da dificuldade apresentada pelos estudantes – a preferência por essa abordagem prescritiva pode estar ligada ao conceito

de poder dado àqueles que dominam a norma padrão (o professor sabe e o estudante não) e à falsa sensação de controle que isso provoca;

- (v) não conseguir lidar com as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes – a ausência em cursos de formação/ atualização faz com que muitos professores continuem trabalhando a partir de conceitos educacionais desatualizados;
- (vi) não saber lidar com a indisciplina dos estudantes – há professores que, como forma de manter a disciplina, pedem para ‘copiar o que está no livro ou no quadro’, e ganha ponto quem apresentar as cópias (não há sequer uma reflexão sobre o que foi copiado);
- (vii) não saber trabalhar as dificuldades que os estudantes lhe apresentam visto que essas estão relacionadas a séries anteriores – quantas vezes eu mesma disse que não poderia trabalhar com estudantes do Nono Ano com dificuldades de leitura e escrita visto que não tinha formação para o que eles precisavam;
- (viii) conscientizar-se de que é preciso adequar-se e se formar para os novos desafios de ensino com os quais se depara – é preciso buscar formação e compartilhar as mesmas.

Esses apontamentos trazem a preocupação sobre como o professor deve exercer seu papel de quem incentiva o gosto, o prazer pela leitura e pela escrita. Ao receber em sua turma estudantes com tamanhas dificuldades, como proceder?

Ao estudarmos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), naquilo que se refere ao componente curricular Língua Portuguesa, percebemos que a mesma manteve princípios já existentes em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, BRASIL, 2017, p. 67)

Em relação ao ensino da língua portuguesa, a BNCC apresenta quatro práticas de linguagem: leitura, escrita/produção de textos, análise linguística/semiótica e

oralidade. Essas práticas mostram uma proposta de trabalho que estimula experiências de interação entre sujeitos que utilizam a língua para viver em sociedade enquanto sujeitos de linguagem.

Como docentes, devemos observar que as dificuldades apresentadas pelos estudantes precisam ser trabalhadas através da leitura e produção de textos, não ignorando as práticas de linguagem contemporâneas. Fazer mais uso do laboratório de informática ou trabalhar em sala com o uso do celular, pesquisar portadores da Web para os textos dos estudantes, propor a criação de animações fazendo uso de diversos aplicativos gratuitos como *Benimi*, *Padlet* são ações que precisam ser mais exploradas, pois apontam uma forma mais chamativa para despertar a curiosidade e vontade de aprender. E assim, através da leitura e produção de textos, explorar também alguns temas gramaticais:

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc.(BNCC, BRASIL, 2017, p. 81)

1.1 A dificuldade no uso dos sinais de pontuação

Entre os conteúdos a serem refletidos, o domínio do uso dos sinais de pontuação merece uma atenção maior se pensarmos nos estudantes que chegam ao final do Terceiro Ciclo apresentando dificuldades de leitura/escrita. Sabe-se que muitos professores ensinam o uso da pontuação de forma descontextualizada, refletindo o emprego dos sinais de pontuação através de sentenças isoladas e nem sempre claras para o estudante, valorizando a função sintática dos termos da oração. Agregando a esta forma de ensinar as dificuldades de leitura/escrita trazidas pelo estudante, é comum encontrarmos textos sem uso de parágrafos e com a escrita sendo interrompida na linha antes de chegar a seu final; ou apenas com o ponto final sendo utilizado. Quando o texto é a produção de diálogos, muitos não usam

travessão ou não identificam a troca de fala dos personagens. Esse não uso impede o entendimento do que querem dizer; muitas vezes quem escreveu o texto não entende o que queria dizer, não identifica na escrita aquilo que conseguiu dizer oralmente. Dos sinais de pontuação, a vírgula é o mais ausente nas produções textuais dos estudantes com dificuldades de leitura e escrita e, quando utilizado, muitas vezes está em desacordo com o que as normas gramaticais ensinam ou com a possibilidade de o estudante utilizar, de forma proposital, fora das mesmas. Não compreender como usar a vírgula faz com que esse sinal, muitas vezes, seja usado de forma aleatória, sem uma explicação para sua presença.

É preciso refletir com os estudantes por que usar os sinais de pontuação para, inclusive, de forma proposital, atribuir aos mesmos outras funções. O escritor português José Saramago, por exemplo, efetuou uma espécie de ruptura em relação às regras de pontuação canônicas. A título de ilustração, no livro “Ensaio sobre a lucidez”, Saramago apresenta o seguinte excerto:

Quando, dias depois, a chuva parou e os ares se vestiram outra vez de azul, só a teimosa e por fim já irritada insistência do presidente da república sobre o seu chefe de governo logrou que a postergada primeira parte do plano fosse cumprida, Meu caro primeiro-ministro, disse o presidente, tome boa nota de que não desisti nem penso desistir do que ficou decidido no conselho de ministros, continuo a considerar ser minha obrigação dirigir-me pessoalmente à nação, Senhor presidente, creia que não vale a pena, a acção de esclarecimento já se encontra em marcha, não tardaremos a obter resultados, Ainda que eles estejam para aparecer `a volta da esquina depois de amanhã, quero que o meu manifesto seja lançado antes, Claro que depois de amanhã é uma maneira da dizer, Pois então melhor ainda, distribua-se o manifesto já, Senhor presidente, creia que, Aviso-o de que, se não o fizer, o responsabilizarei pela perda de confiança pessoal e política que desde logo se criará entre nós, Permito-me recordar, senhor presidente, que (...). (SARAMAGO, 2004, p.183).

Ao invés do travessão, o autor usa a letra maiúscula após a vírgula para identificar os interlocutores no diálogo. O bom leitor consegue identificar que, apesar de a pontuação não ser usada na sua forma canônica, o novo uso não prejudica a compreensão do texto literário.

Ou seja, a questão é quando este “não uso” adequado da pontuação se dá pela dificuldade de leitura e escrita, por ter decorado regras sem compreender os efeitos de sentido que os sinais de pontuação provocam no texto. Os estudantes trazem um conhecimento de uso dos sinais de pontuação nem sempre relacionado à norma culta,

associar a quebra de linha com a pausa ou mudança de tema, o uso de expressões da oralidade para substituir a pontuação (aí, né, então, tipo, véi), letras maiúsculas sem um ponto antes para indicar o início de outras frases. Essas ações merecem ser refletidas até para que percebam quando podem ou não escrever da forma como escrevem ou quando é preciso escrever conforme exigências de uso da gramática normativa. E assim também compreender que dominar o uso dos sinais de pontuação no texto – entre outros temas – é uma forma de escolher usá-los ou não. A BNCC aponta que, dentro das práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos, é preciso:

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

Faz-se necessário, então, na prática de leitura, escuta e produção de texto, refletir por que alguns estudantes no final do Terceiro Ciclo ignoram os sinais de pontuação, e o que pode ser feito para que dominem tal uso.

Em parte, a dificuldade de incentivar os estudantes a refletirem a importância dos sinais de pontuação na construção do sentido do texto pode ocorrer por ser este um tema trabalhado no Terceiro Ciclo a partir do conhecimento de normas gramaticais e não dos gêneros textuais. Possivelmente um estudante com dificuldades de leitura/produção de textos terá mais dificuldades ainda se a reflexão sobre os sinais de pontuação não for pautada nos efeitos de sentido que seu uso provoca no texto, se o ensino desse tema continuar desvinculado da compreensão do texto, com a exposição de quadros de regras, atividades que exijam a memorização, a cópia. Certamente, se o professor levar em conta que o texto é resultado das interações sociais, ou seja, que o estudante, ao escrever, traz o contexto de sua vida, é possível pensar estratégias para diminuir as dificuldades aqui já apresentadas.

Leal e Guimarães (2002), no trabalho intitulado “Por que é tão difícil ensinar a pontuar?”, apontam três funções para a pontuação: a função prosódica na qual se observam os aspectos rítmicos característicos da oralidade, a função de organização sintática em que ‘a pontuação atua no sentido de unir e separar partes do discurso, realizando junções, disjunções, inclusões, dependências e hierarquizações no âmbito da organização do texto escrito, auxiliando o leitor a perceber as relações entre as

partes do texto. Dessa forma, a pontuação atua também como recurso coesivo do texto (Leal e Guimarães, 2002, p. 132) e a função de suplementação semântica, relacionada às duas funções anteriores, em que a escolha da pontuação é ocasionada pelos efeitos de sentido, ou seja, “existe uma grande flutuação ou liberdade no pontuar” (LEAL E GUIMARÃES, 2002, p. 133).

Segundo Leal e Guimarães (2002), os livros didáticos utilizados nas séries iniciais trazem explicações sobre os sinais de pontuação mais relacionadas à função prosódica e, já, nas etapas finais, observando a função sintática dos termos da oração desvinculada da reflexão sobre leitura e produção textual.

O que se percebe é que, apesar de o ensino atual exigir que a gramática seja trabalhada numa perspectiva interacionista – provocando o diálogo - os livros didáticos ainda trazem conteúdos e atividades que valorizam o ensino da gramática normativa, ou seja, a concepção de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. Tais conteúdos e atividades são desvinculados das propostas de leitura e produção de textos, dando a entender que ler e escrever bem é sinônimo de saber regras gramaticais. Não há a valorização da reflexão sobre os fenômenos gramaticais. Segundo Campos (2010), “ainda persiste no espaço escolar uma prática de ensino da Língua Portuguesa pautada nos exercícios tradicionais de gramática, apesar da necessidade de um trabalho mais reflexivo com a língua”. É importante pensar que o estudo normativo contribui para o ensino dos sinais de pontuação, principalmente quando se estuda o uso da vírgula, porém esta abordagem é um acréscimo só pode ocorrer Este tipo de ensino apenas contribui para o desânimo de muitos estudantes que não se sentem incentivados pela prática de classificação de termos descontextualizados. O que se incentiva hoje é uma reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua através da análise linguística. Assim, a

Análise Linguística constitui-se numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, para se viabilizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, produção de textos orais e escritos, bem como análise dos fenômenos linguísticos. No lugar da classificação e identificação, ganha espaço a reflexão. (CAMPOS, 2010, p. 13)

A partir desses apontamentos, nota-se que gramática deve ser ensinada, mas com base na observação e no entendimento das diversas situações de interação comunicativa.

1.2 A BNCC e os sinais de pontuação

Ao analisar a BNCC, confirma-se que o objeto do conhecimento intitulado “Pontuação” ocorre no Primeiro e Segundo Ano do Ensino Fundamental:

(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.
(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. (BNCC, BRASIL, 2017, pág. 101)

No Terceiro ao Quinto Ano do Ensino Fundamental, no objeto do conhecimento “Convenções da Escrita”:

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. (BNCC, BRASIL, 2017, pág. 113)

No Terceiro ao Quinto Ano do Ensino Fundamental, no objeto do conhecimento “Pontuação”:

EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.
(EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.
(EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses. (BNCC, BRASIL, 2017, pág. 116)

No Sétimo Ano, no objeto do conhecimento “Morfossintaxe”:

(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc. (BNCC, BRASIL, 2017, pág. 173)

E no objeto do conhecimento “Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe”:

(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc (BNCC, BRASIL, 2017, pág. 173)

Já no Oitavo Ano, no objeto do conhecimento “Fono-ortografia/ Léxico-morfologia”:

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc. (BNCC, BRASIL, 2017, pág. 187)

Como observado, há uma maior reflexão e prática de uso sobre os sinais de pontuação no Primeiro e Segundo Ciclos – o que é esperado, pois o estudante está se apropriando do sistema de escrita; o Terceiro Ciclo já aprofunda as reflexões sobre o papel da pontuação na sintaxe das frases, entretanto, para os estudantes com dificuldade de leitura/escrita, é necessário retomar atividades que apontem a diferença no uso dos sinais de pontuação – inclusive trabalhando a entonação – e que isso não seja tratado como mera revisão. Na etapa final do Terceiro Ciclo – Nono Ano, a BNCC não aponta o conteúdo Pontuação, porque, à medida que o estudante avança, há o pressuposto de que se tornará um bom leitor/escritor que reflete o uso da pontuação e aplica de forma coerente - agora as reflexões sobre os sinais de pontuação caminham mais voltados para a sintaxe – função da vírgula, por exemplo.

No tocante aos apontamentos sinalizados no parágrafo anterior, vale frisar, mais uma vez, os professores que, ao receberem estudantes no Nono Ano com dificuldades de leitura/escrita, têm dificuldade em propor atividades que vão ao encontro da faixa etária e à demanda relacionada ao tema em questão; além disso, esses estudantes estão em sala com outros que não apresentam as mesmas dificuldades e, os professores, mesmo sabendo a necessidade, terminam por tratar o assunto de forma breve, usando os gêneros textuais propostos no currículo do Nono Ano como forma de refletir alguns sinais de pontuação sem aprofundar como esses contribuem para o sentido do texto, ou, de forma prescritiva, apenas apresentando os conceitos gramaticais para explicar o uso de alguns sinais de pontuação (um exemplo é quando explicamos que, na frase “Pedro, onde você estava?”, a vírgula acontece

porque o termo ‘Pedro’ é um vocativo.) de forma desvinculada dos textos, apenas usando frases soltas. Pressionados para cumprirem o que é proposto no currículo, ou mesmo sem saber como ensinar tal tema, os professores terminam por ignorar as dificuldades dos estudantes em questão.

Mendonça (2020), no trabalho intitulado “Pontuação sem sentido: em busca da parceria”, chama a atenção para o fato de que “a pontuação, além de marcar contornos entoacionais e deslocamentos sintáticos (abordagem tradicional dos compêndios gramaticais), deve ser vista também no âmbito textual-discursivo, atuando na construção do sentido” (MENDONÇA, 2020, p. 173). Segundo a autora, o estudante deve perceber a pontuação como um dos recursos de que o falante dispõe para construir sentido no texto escrito, ou seja, esse fenômeno só pode ser refletido no texto. Para ela:

(...) considerar as especificidades dos gêneros textuais é um dos fatores que pode determinar as estratégias de pontuação a serem exploradas nos L.Ds, uma vez que a perspectiva interacionista toma o trabalho com a diversidade textual como um de seus eixos principais (MENDONÇA, 2020, p. 176).

A autora também aponta que os livros didáticos devem apresentar o estudo dos sinais de pontuação integrado à leitura e produção de textos e aos sentidos que são estabelecidos nos contextos de uso. Sabe-se que determinados sinais de pontuação ocorrem com mais frequência em determinados gêneros textuais ou seja, para esses estudantes que chegam ao final do Ensino Fundamental com dificuldades de leitura e escrita, cabe ao professor lhes propor atividades para compreensão do uso dos sinais de pontuação a partir da produção de determinados gêneros.

A fazer uma pesquisa com estudantes do Quinto Ano (antiga Quarta Série) de uma escola pública de Recife, em 2007, Silva (2010) aponta que os sinais de pontuação empregados pelos estudantes estavam relacionados às características dos gêneros textuais produzidos e que as atividades sobre esse tema devem ser voltadas para a (re) construção do(s) sentido(s) do texto:

(...) nas práticas escolares de “análise linguística” devem ser garantidos momentos sistemáticos de análise e reflexão sobre a pontuação característica dos diversos gêneros escritos, compreendendo que não se pontua textos abstratos, mas, sim, gêneros que apresentam propriedades gramaticais, textuais e sócio-discursivas peculiares. (SILVA, 2010, p. 140)

Silva (2010) apresenta um pouco da história do surgimento da pontuação: invenção tardia, na Antiguidade estava ligada às pausas respiratórias de fala e quem

tinha que usar era o leitor/orador, não o autor do texto. Na Idade Média, o uso da pontuação se espalhou e estava ligado tanto à marcação de pausa quanto à organização da estrutura gramatical das frases. Entretanto foi com o surgimento da imprensa que os sinais de pontuação se difundiram como uso obrigatório, uma vez que, com a produção de livros em larga escala, a figura do leitor silencioso surgiu; a pontuação se torna “um recurso gráfico para a leitura ‘visual’”.

Para o autor, atualmente, os sinais de pontuação não são para marcar pausas de respiração, mas, apoiando-se em Schneuwly (1998), enfatiza que são, na verdade, “marcas de organização textual, traços de operações de conexão e, sobretudo, de segmentação do texto escrito” (SCHNEUWLY, 1998 citado por SILVA, 2010). Silva (2010) também chama a atenção para a “relativa liberdade existente no uso da pontuação”, ou seja, sempre há mais de uma possibilidade na hora de pontuar ainda que, em algumas situações, existam regras que só possibilitem um uso (anúncios publicitários permitem uma exploração maior do uso dos sinais de pontuação; já artigos científicos precisam se ater a determinadas regras). Assim, para o autor, “os diferentes gêneros textuais apresentam usos característicos da pontuação, o que requer do escritor versatilidade na forma de pontuar, conforme observaram Rocha (1998) e Leal e Guimarães (2002)” (SILVA, 2010, p. 143).

Um detalhe importante é o fato de que muitos estudantes que ainda não dominavam o uso da pontuação também não dominavam o formato gráfico do texto. Silva (2010) também apresenta o resultado de pesquisas realizadas por outros pesquisadores demonstrando que há diferenças de desempenho dos estudantes de classes sociais distintas, preferência por determinados sinais de pontuação de acordo com o país de origem, relação entre o domínio da pontuação e a organização gráfica do texto, preferência por determinados sinais de pontuação de acordo com o gênero textual escolhido, não uso ou uso de apenas um tipo de pontuação por estudantes de alfabetização.

1.3 A vírgula como objeto de pesquisa

Refletindo sobre a produção dos estudantes do Nono Ano com dificuldades de leitura/escrita, percebo que muitos também não só apresentam textos sem o uso adequado dos sinais de pontuação como também ignoram as regras para

formatação gráfica do texto (letra ilegível, palavras rabiscadas, não observância de margens da folha, ausência de uso de paragrafação, ausência de separação de sílabas quando necessário, espaços vazios que não são explicados, ocupação de apenas uma parte da linha ...). Entretanto, esses estudantes já fazem parte de uma geração cujo currículo era baseado nos PCN, ou seja, já tinham a produção textual como ponto de largada e chegada para o estudo dos sinais de pontuação. Talvez a maior dificuldade seja compreender o uso da vírgula, visto que as explicações apresentadas para este sinal de pontuação dependam, em maior parte, das funções sintáticas de determinados termos da oração.

Uma hipótese é a de que, mesmo com a orientação dos PCN, muitos professores, diante das dificuldades dos estudantes, ainda buscavam atividades normativas para oferecer a seus estudantes. Se o estudante chegou ao final do Terceiro Ciclo sem compreender como usar a maior parte dos sinais de pontuação, pode-se pensar também que o mesmo tem dificuldades para reconhecer as características dos gêneros textuais. Apesar disso, ele tem contato com gêneros textuais mais complexos no livro didático de que dispõe e com propostas de produção textual que já pressupõem o domínio da maior parte dos sinais de pontuação.

Além disso, também é possível pensar que o fato de a pontuação não ser um tema tratado pela BNCC no currículo do Nono Ano fez com que não houvesse um trabalho mais profundo de leitura e produção de textos tendo como objetivo trabalhar o uso dos sinais de pontuação. Outra situação é pensar que, se o conteúdo “Sinais de Pontuação” é mais explorado nas séries iniciais, o professor do final do Ensino Fundamental, que trabalha com estudantes com dificuldades de leitura e escrita, precisa retomar esse tema através de gêneros textuais inclusive trabalhados nos anos iniciais de escolarização.

No Nono Ano, etapa final do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental, o sinal de pontuação mais trabalhado é a vírgula, porém há o pressuposto de que seu ensino dependa do conhecimento prévio de determinadas funções sintáticas de termos da oração. A explicação sintática é importante, mas ela é um acréscimo para aqueles que são tidos como bons leitores/escritores, que já utilizam os sinais de pontuação como forma para explicitar os efeitos de sentido que querem para seus textos.

Leal e Guimarães (2002) citam em seu artigo a pesquisa de Corrêa (1994) que analisou a produção escrita de estudantes com o Ensino Médio concluído: “As

análises realizadas apontaram 21 tipos de problemas na tarefa de pontuar. Desses 21 problemas, 18 envolviam o uso da vírgula”. (LEAL; GUIMARÃES, 2002, p. 136).

Com base nessa constatação, é possível afirmar que a dificuldade no uso dos sinais de pontuação não ocorre apenas no Ensino Fundamental e, sem dúvidas, a vírgula é o sinal gráfico que mais suscita dúvidas.

Levando em conta que os livros didáticos do Terceiro Ciclo trazem teorias e atividades mais relacionadas ao uso da vírgula, a opção, então, foi analisar algumas atividades propostas por coleções didáticas de Língua Portuguesa no trabalho com esse sinal de pontuação. Para isso, foram escolhidas duas coleções, do Sexto ao Nono Ano, aprovadas pelo MEC. A primeira, da editora Moderna, intitula-se "Se liga na língua: leitura, produção de textos e linguagem". A segunda, da editora FTD, denomina-se "Tecendo Linguagens: língua portuguesa".

Em linhas gerais, o trabalho procurou verificar se o uso da vírgula é trabalhado em conexão com os gêneros textuais ou se é explorado de forma isolada, com atividades normativas, sem relação com a leitura e a produção de textos. Em outros termos, levando em conta as coleções didáticas selecionadas, a pesquisa empreendida procurou investigar se a vírgula é ensinada por meio de prescrição gramatical ou por meio de análise linguística.

2. Um pouco de teoria: Língua e linguagem

Marcos Bagno, em seu livro *Língua, linguagem e linguística*, assume a postura teórica da linguagem como um fenômeno sociocognitivo. Para ele, "linguagem existe tanto fora de nós, no nosso meio social, quanto dentro de nós, no nosso cérebro" (BAGNO, 2014, p. 11). Daí a necessidade de considerar a linguagem no plano do indivíduo e também no plano das interações sociais.

O autor também afirma que a língua deve ser vista sempre em contexto, ou seja, "não pode haver separação entre linguagem e seu uso, entre quem fala e onde fala". (BAGNO, 2014, p. 17). Isso porque a língua existe dentro de um contexto social e sofre mudanças dentro desse contexto social; se as pessoas não sabem este contexto, podem não se comunicar. Para Bagno, a língua é 'um conjunto de representações simbólicas do mundo físico e do mundo mental'. (BAGNO, 2014, p. 23); está sempre em formação de acordo com as transformações culturais e cognitivas

de seus falantes. Ela é multissistêmica, ou seja, se subdivide em quatro sistemas independentes, mas que interagem uns com os outros: o discurso, a gramática, o léxico e a semântica; estes sempre estão em transformação através do dispositivo sociocognitivo, ou seja, a língua passa por processos de lexicalização, gramaticalização, semanticização e discursivização e, por isso, sempre muda.

Ainda nesse contexto, Bagno (2014) ressalta que “esses processos todos ocorrem na conversação, nas trocas linguísticas, a atividade primeira, primária e primordial que exercemos com a linguagem em sociedade” (BAGNO, 2014, p. 27). A língua deve ser estudada sob o olhar da ciência e não do senso comum que defende uma forma como a certa – e o certo sempre é o elitizado, o que pertence à cultura dominante, o que os poderes políticos escolhem. Não há certo ou errado na língua, apenas mudanças. Vários países tentam impor uma única língua como a padrão, oficial, dando o título de dialetos àquelas que julgam de menor prestígio e isso faz com que diversas línguas sejam depreciadas e, inclusive, estejam em vias de extinção. O correto é pensar em multilinguismo – e não só das línguas faladas dentro de cada fronteira, mas também das que são levadas para outros países através do fluxo da imigração.

O senso comum também nos faz pensar que países com desenvolvimento tecnológico avançado são os que também apresentam um desenvolvimento linguístico melhor; outro erro: não existem línguas primitivas ou avançadas, existem línguas de lugares diferentes, mas que podem dizer o mesmo sobre o mundo das pessoas de determinado lugar, de determinada cultura, com determinadas experiências de vida. É o senso comum que também nos faz exercer preconceitos pela linguagem: dizer que só existe uma forma correta de falar é exercer o preconceito linguístico.

O homem é um ser social e cultural; como tal, tem a necessidade de interagir e a isso chamamos linguagem. A língua é uma das várias formas de linguagem que, como Bagno (2014) nos apresenta, pode ser definida como: faculdade cognitiva que permite às pessoas representarem/ expressarem simbolicamente seu querer dizer; qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, na representação/ expressão de seu querer dizer. A linguagem pode ser verbal - quando ocorre por meio da língua; não verbal - quando se vale de outros signos como a música, a dança, a pintura etc, ou sincrética – quando mais de um sistema de expressão resulta na totalidade do sentido.

E o que é a linguística? Para o autor, trata-se da ciência que estuda a linguagem humana em geral (há traços comuns a todas as línguas) e as línguas humanas particulares (cada língua apresenta características próprias). Segundo Bagno (2014), todos nós temos uma gramática interna e essa gramática vai se formando de forma intuitiva e inconsciente e, para estudá-la, o linguista se dedica à prática da epilinguagem, conceito visto como o “uso da língua para falar da língua de forma assistemática, intuitiva, sem reflexão teórica específica.” (BAGNO, 2014, p. 63).

A mudança linguística é um processo social e cognitivo; dela participam fatores socioculturais (dependentes de cada comunidade de fala) e sociocognitivos (fenômenos de mudanças comuns a todos os idiomas do mundo) que estão vinculados à história social dos falantes de uma língua. Entre os fatores socioculturais, as instituições sociais buscam refrear as mudanças linguísticas, fato que se reafirma através da valorização da escrita e da escolarização formal. Segundo Bagno, “quanto menor for a presença e a influência da escrita institucionalizada (o que significa menor presença/ influência da escola, do poder do Estado, dos meios de comunicação etc), maior e mais rápida também será a atuação das forças centrífugas, socioculturais e sociocognitivas, que favorecem a mudança das línguas.” (2014, p. 76).

O autor explicita o impacto da variação social sobre a mudança linguística por mudança intergeracional, entre classes sociais - e aqui Bagno cita William Labov para dizer que as mudanças linguísticas são inovações que aparecem na fala de alguns indivíduos (na maioria das vezes, de classes sociais média baixa e baixa) e acabam sendo assumidas por um grupo cada vez maior (e a nova forma se consagra quando a elite social começa a utilizá-la); não é a evolução de uma forma antiga para outra mais moderna, ou seja, não é uma mudança interna da língua: “Assim, o que antes era “vício geral” se tornou nada mais nada menos do que uma *regra da língua padrão*.” (BAGNO, 2014, p. 87).

O contato linguístico é outro fator social para a implementação das mudanças linguísticas: ainda que uma língua seja falada por uma comunidade isolada, sem contato com outras comunidades linguísticas, ela sofrerá mudança, ainda que de forma lenta; já nas comunidades em que a interação é maior, o contato linguístico acelera o ritmo dessas mudanças. As mudanças linguísticas são inevitáveis e ocorrem por vários fatores; os mais importantes são: economia linguística (na articulação, na morfossintaxe), gramaticalização (alteração da gramática da língua), analogia (regularização das formas irregulares com base em outras formas, mais regulares e

frequentes). Esses fatores interagem o tempo todo nesse processo de mudanças linguísticas. Bagno (2014) nos diz que

a língua não existe. O que existe, concretamente, são **falantes da língua**, seres humanos com história, cultura, crenças, desejo e poder de ação. Se a língua muda é porque os falantes, todos, são dotados de extraordinárias capacidades cognitivas, de um cérebro que o tempo todo, a cada instante, está processando e reprocessando a língua, que é o mais importante vínculo de cada indivíduo com o universo que o rodeia e o mais importante cimento de construção da identidade de um grupo humano. Assim, a língua não muda nem para melhor, nem para pior; simplesmente muda, ao sabor dos fenômenos sociocognitivos (...) (p. 116 – grifos nossos).

Ao refletir sobre este processo da mudança linguística, observa-se que muitos professores, em suas aulas, não só se preocupam em contemplar a diversidade dos gêneros textuais, como também em apresentar textos que mostram o ‘jeito de falar’ de diversos grupos, refletindo que não há erro na forma como estes grupos se comunicam, que existem formas diferentes – e todas corretas – de as pessoas dizerem uma mesma informação. Há uma reflexão também sobre por que, em que situações é necessário aprender a norma padrão e, mesmo nessa situação, há um olhar para a produção de texto, para o desenvolvimento do discurso oral que não se atem ao estudo de regras gramaticais. Através da leitura e releitura, da escrita e reescrita, do ensino de regras gramaticais apenas quando for necessário, o professor incentiva o estudante a produzir textos e a se expressar de forma a não oferecer dúvidas em relação ao que quer expressar – e isso se dá em um contexto social em que a norma padrão já não é vista como status por muitos estudantes; estes têm como referência, por exemplo, cantores de *happ*, *funk* que obtiveram sucesso social.

Em seu livro *Preconceito Linguístico*, Marcos Bagno (2015) aponta que, levando o fator colonização em consideração, é importante definir que não há um padrão de fala único no Brasil. Como já foi dito, devido a variadas influências, cada região do país conta com seu sotaque, ou até mesmo sotaques dentro de um mesmo estado. Não só os sotaques são diferentes, como também a sonoridade da fala, e a velocidade da ação de falar também muda dependendo do estado ou da região. Pensando em preconceito linguístico, muitos professores de Língua Portuguesa repensaram seu papel como formadores: a língua brasileira, como outras línguas, é uma língua viva e dinâmica que se modifica com a mudança dos tempos e costumes; dentro dessa língua há um jeito de falar – o das classes mais favorecidas – que se tornou socialmente a referência para o ‘falar correto’ e que precisa ser conhecido pelos

estudantes para usá-lo quando requerido pela situação, e também há várias outras formas de falar – o das classes populares – que não podem ser desvalorizadas. O papel do professor é não desvalorizar as variações da língua que na verdade a tornam mais rica e não o contrário. Bagno (2015) apresenta os mitos mais conhecidos que corroboram com o preconceito linguístico: unidade linguística no Brasil, o brasileiro não sabe falar bem o português, português é uma língua difícil, pessoas sem instrução formal falam errado, Maranhão é o local do Brasil onde melhor se fala português, o correto é falar como se escreve, é preciso saber gramática para falar e escrever bem, o domínio da norma padrão é sinônimo de ascensão social.

Esses mitos são reforçados pelos meios de comunicação e pelas exigências do mercado. Sampaio e Oliveira (2019), no trabalho intitulado *Mídia, Linguagem e exclusão: a desigualdade social por meio da predileção de usos linguísticos*, chamam a atenção para o fato de a mídia impressa brasileira apresentar as formas linguísticas de prestígio como corretas e, conseqüentemente, desvalorizar as demais (postas como erradas) e isso em um momento no qual já existem diversos estudos reconhecendo a importância da variação linguística. Tal ação contribui para a manutenção da desigualdade social, uma vez que as variações linguísticas relacionadas às classes sociais mais baixas serão tidas como inadequadas, ou seja, para conquistar um espaço melhor no mercado, como dita a publicidade, é preciso dominar a norma culta.

Marcos Bagno (2015) aponta que um círculo vicioso se forma corroborando com o preconceito linguístico: “a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático” (p. 109 e 110). Segundo ele, “poucas são as coleções didáticas que favorecem o *letramento* dos aprendizes por meio da leitura, da escrita e da reflexão sobre a linguagem a partir de usos reais.” (p.113).

Muitos professores de Língua Portuguesa têm como meta de ensino desenvolver atividades voltadas para a leitura e escrita de textos e buscam incentivar o olhar crítico dos estudantes na realização dessas atividades. Para isso, observando o ciclo de aprendizagem, organizam as rodas de leitura literária nas quais os estudantes leem não só escritores da literatura tradicional como também obras literárias atuais – algumas pouco conhecidas - que discutem problemas sociais inclusive vivenciados pela comunidade escolar; as oficinas de produção de texto são organizadas buscando a maior variedade de gêneros textuais; os estudantes são

incentivados a expor suas ideias e ouvir as de seus colegas, a ler o que o colega escreveu, a reorganizar o que pensou, a reescrever. Ao ler os textos, corrigir a pontuação, a sintaxe, a ortografia não é prioridade, mas sim observar o que o estudante diz e trabalhar com ele formas de fazer com que suas ideias fiquem cada vez mais claras oralmente e na escrita.

Em situação similar, algumas normas gramaticais são trabalhadas – sem o “decoreba” de nomes e regras, mas relacionando-as à clareza do texto que será produzido. Esse processo vai se intensificando à medida que o estudante vai para outros anos escolares. Os professores apresentam textos (vídeos, poemas, notícias, discursos etc) produzidos por comunidades ribeirinhas, tribos indígenas, grupos de *rap*, textos de escritores consagrados ou não, músicas de diversos estilos, receitas escritas pelos próprios familiares dos estudantes. Ou seja, há aqui a preocupação por vários letramentos. Como exemplo, podemos pensar o professor que não só analisa o gênero propaganda, mas também ouve de seus estudantes se estes têm a possibilidade de adquirir muitos dos produtos anunciados e que produtos não vistos nas propagandas são consumidos por eles, reflete com os estudantes como o mercado de compras é excludente, e, a partir daí, incentiva à produção de propagandas sobre os produtos realmente consumidos pelos estudantes ou incentiva os mesmos a produzirem textos criticando este tipo de situação. Com o primeiro texto pronto, o professor pode pensar em que espaços esta propaganda pode circular e se a norma padrão precisa ou não ser usada nos cartazes produzidos.

Infelizmente a quantidade alta de analfabetos em nosso país, o fato de termos um ensino que não incentiva as habilidades linguísticas do indivíduo – ler e escrever são ações não valorizadas em nossa sociedade, e a idealização de um modelo linguístico a ser seguido por todos são situações que comprometem um ensino voltado para o letramento. Mas é preciso mudar. Bagno (2015) afirma que “usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequação e o da aceitabilidade.”

Desde os primeiros anos da educação escolar, é necessário que não se escolha uma variante linguística como certa, pois não se escreve da forma como se fala. Não se deve ignorar o meio em que os estudantes estão inseridos cultural e socioeconomicamente - segundo Bagno (2015), todo juízo de valor negativo, seja de reprovação, repulsa ou mesmo de desrespeito às variedades linguísticas de menor prestígio social, considera-se preconceito linguístico. Nas turmas iniciais, os

professores apresentam não só as histórias dos livros, mas convidam pessoas da comunidade a contarem histórias de sua infância; ao ouvir estas histórias, as crianças veem com naturalidade a língua de sua comunidade e, se este trabalho continua nos anos seguintes, o estudante percebe que todas estas formas de dizer são a Língua Portuguesa, que todas estão corretas. Há também a preocupação social em esclarecer que, para participar de determinados espaços, é preciso conhecer e dominar a norma padrão ainda que esta não seja a que muitos estudantes usam no seu cotidiano. É preciso ter uma reflexão epilinguística sobre a língua.

2.1 As concepções de linguagem que direcionam o ensino da Língua Portuguesa

Ao longo do tempo, diferentes concepções de língua e de linguagem direcionaram o ensino de língua na escola. Moretto e Feitosa (2019), no trabalho intitulado “A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística” apontam que, até os anos 60 do século XX, predominou a concepção de linguagem como forma de expressão do pensamento e, assim, o ensino da língua portuguesa baseava-se em discussões descritivas e normativas sem levar em conta as situações de uso. Havia o reconhecimento apenas das variedades urbanas de prestígio.

Entre os anos 60 e 70, desenvolveu-se a segunda concepção de linguagem, entendida, então, como instrumento de comunicação. Segundo Moretto e Feitosa (2019), “nessa concepção, a língua é tida como conjunto de signos que se combinam levando em conta fatores como: emissor/receptor/mensagem/canal/código. A teoria da comunicação, como é concebida, não considerava também as condições de produção específicas de cada texto em situação real de uso, em que emissor/receptor assumem diferentes papéis sociais.” (p. 75). Aqui o estudo da língua ganha uma função utilitária impulsionado pela expansão industrial.

Na segunda metade da década de 80, o ensino da língua passa a se orientar por uma nova concepção: a linguagem passa a ser compreendida como prática de interação social. “Nessa perspectiva interacionista, o ensino da língua deve ocorrer por meio dos textos enquanto produto de relações sociais, considerando também

as diferentes variedades linguísticas que eles mobilizam.” (MORETTO E FEITOSA, 2019, p. 75-76).

As principais leis e documentos oficiais passam a refletir essa concepção enunciativo-discursiva da linguagem: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) propõem o texto, nos seus diferentes gêneros textuais, como objeto de ensino e este fundamento da linguagem como interação contínua na proposta da BNCC:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2018, p.67)

Tendo o texto como objeto de ensino em diferentes gêneros textuais, a BNCC sugere que o ensino da língua se organize em quatro eixos, também denominados práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção de textos, e análise linguística/semiótica). A interação é o princípio norteador para o aprendizado da linguagem.

2.2: Ensino de Língua Portuguesa: entre a prescrição gramatical e a análise linguística

O ensino da Língua Portuguesa com base na Gramática Normativa acabou por valorizar o padrão escolhido pela elite social como ideal. Associar o não domínio da norma padrão ao erro, ao desconhecimento da própria língua gerou, como consequência, a marginalização dos estudantes que, por vários motivos, não conseguiam guardar as regras gramaticais. Estudar a língua era um exercício desvinculado do texto e que incentivava a memorização e não a reflexão das atividades. Ao se definir a linguagem como interação, a ideia de erro deixa de existir, pois a língua é refletida nos diversos espaços de comunicação. O texto, nos seus diversos gêneros textuais, passa a ser o elemento desencadeador dos estudos (e não a palavra ou frase). Refletir sobre os aspectos linguísticos e discursivos que compõem um gênero textual ajuda a compreender o funcionamento desses. Mendonça (2006)

afirma que a análise linguística é de suma importância no trabalho pedagógico com os gêneros textuais:

Já que possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte. (MENDONÇA, 2006, p. 73)

A prática da análise linguística a partir dos gêneros textuais possibilita a compreensão de que o texto só é texto na sua relação sociointeracionista de língua, ou seja, a produção de sentidos é construída na interação. Também é possível pensar que, para uma melhor compreensão, leitura, produção e análise devem caminhar juntas. De acordo com Mendonça (2006),

(...), focaliza-se não mais a análise da estrutura das frases, mas a análise da função social dos gêneros; não mais a fixação das regras em exercícios repetitivos, e sim a reflexão sobre a adequação do registro à situação de comunicação em que o gênero se insere. (p. 76)

Percebe-se que, enquanto o ensino da língua baseado na Gramática Normativa se baseia na fragmentação, na palavra ou frase como elemento de estudo, a prática da Análise Linguística fomenta a reflexão voltada para a produção de sentidos e para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, tendo o texto como referência. Essas diferenças podem ser mais bem explicitadas no quadro proposto por Mendonça (2006), apresentado na sequência.

Quadro 01: diferenças entre ensino de Gramática e prática de Análise Linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível, invariável e acabada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução, observação.
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade da norma-padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade dos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • Não remete às especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Funde-se ao trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas lingüísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 75).

2.2 A compreensão textual em livros didáticos

Ler o texto é compreender o texto. Infelizmente muitos livros didáticos, apesar das orientações da BNCC, ainda apresentam atividades que não incentivam a reflexão crítica, o reconhecimento dos efeitos de sentido; pelo contrário, há o incentivo para uma leitura superficial do texto. Muitas atividades de compreensão textual continuam cobrando cópia, memorização, reconhecimento de elementos sintáticos, o que inclusive, pode ser realizado sem que se compreenda o texto. Marcuschi (2008) chama a atenção para essa preocupação de valorizar os aspectos formais do texto deixando de lado a reflexão crítica sobre a mensagem do texto citando suas pesquisas (1996 e 1999) que apontam para:

a maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resumir-se a perguntas e respostas. Poucas são as atividades de reflexão. Em geral, trata-se de perguntas padronizadas e repetitivas, feitas na mesma sequência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: *O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?* Ou então contém ordens do tipo: *copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, identifique, reescreva, escreva, identifique, reescreva ...* partes do texto (MARCUSCHI, 2008, p. 267 – grifos do autor).

Marcuschi (2008) desenvolveu uma tipologia de perguntas utilizadas por autores de livros didáticos em atividades de compreensão textual baseada na análise de 25 livros do ensino fundamental num total de 2.360 questões. O pesquisador separou as perguntas em nove tipos que apresentam situações em que a atividade não exige reflexão crítica ou mesmo a necessidade de compreender o texto, outras em que a atividade envolve inferências em graus diferenciados, aquelas que se relacionam com o texto de maneira superficial, as que admitem qualquer resposta podendo, inclusive, essa resposta não se relacionar com o texto, perguntas que exploram informações não dadas pelo texto e, ainda, perguntas sobre a estrutura e o léxico de um texto. A título de exemplificação, Marcuschi (2008, p. 271-273) considera, em linhas gerais, a seguinte tipologia:

- **Evidentes** - perguntas não muito frequentes em livros didáticos mais atuais e de perspicácia mínima, são questões autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”.

- **Cópias** - perguntas caracterizadas por solicitações de transcrição literal. Normalmente, nessas questões utilizam-se verbos como *transcreva*, *indique*, *copie*, *retire*, *identifique* etc. O aluno precisa somente localizar palavras-chave e realizar a transcrição.
- **Objetivas** - perguntas que indagam sobre informações explícitas, facilmente localizáveis no texto e que sinalizam atividades de decodificação. Questões dessa natureza respondem a indagações do tipo: O quê? Quem? Onde? Como? Quando? A resposta para essas perguntas encontra-se centrada exclusivamente no texto.
- **Inferenciais** - perguntas mais complexas que exigem do aluno/leitor conhecimentos não apenas textuais, mas também pessoais, contextuais e enciclopédicos. A partir de elementos explícitos, o leitor interage com as informações proporcionadas pelo texto, apreendendo as ideias implícitas.
- **Globais** - perguntas que requerem a consideração do texto como um todo e a associação de aspectos extratextuais. Por isso, envolvem processos inferenciais complexos. Questões dessa natureza respondem, por exemplo, a compreensão global de um determinado texto.
- **Subjetivas** - perguntas em que o texto é usado de forma superficial, com o objetivo de obter a opinião do aluno. Em geral, as repostas ficam por conta do leitor, não havendo como validá-las. Questões dessa natureza respondem às seguintes indagações: “Qual a sua opinião sobre...?”; “O que você acha do/da...?”.
- **Amplas** - perguntas em que o aluno pode responder o que quiser. Qualquer resposta é válida. Os pensamentos e crenças do leitor são considerados, não havendo possibilidade de erro, uma vez que ele não precisa considerar as informações oferecidas pelo texto para responder a questões desse tipo.

- **Metalinguísticas** - perguntas que versam sobre questões formais, geralmente relacionadas à estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Perguntas dessa natureza apresentam indagações do tipo: “Qual o título do texto?”; “Quantos versos tem o poema?”.
- **Impraticáveis** - Perguntas que exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos profundos. São questões, em geral, contrárias às questões de cópia e às questões objetivas.

Analisando o resultado dos dados, Marcuschi (2008) observa que a maior parte das perguntas dos livros didáticos não explora uma reflexão crítica do estudante sobre o texto (um décimo das questões exigia algum tipo de inferência ou raciocínio crítico), o que pode sinalizar dificuldades para produzir questões de compreensão de texto ou mesmo a opção por um ensino pautado na cobrança de regras normativas, composição estrutural e elementos lexicais do texto sem um olhar direcionado, de fato, para uma reflexão relacionada àquilo que o texto diz, sempre pensando esse fenômeno a partir de uma prisma interacional, momento em que convergem, no processo de construção de sentidos, as intencionalidades do autor, os diferentes conhecimentos de mundo do leitor e as informações presentes na materialidade dos textos.

Feitos esses apontamentos teóricos, serão apresentados, na sequência, os procedimentos metodológicos que guiaram o presente trabalho de pesquisa.

3. Aspectos metodológicos da pesquisa

A metodologia desta investigação foi construída tendo em vista a seguinte hipótese de pesquisa: em livros didáticos de Língua Portuguesa direcionados ao Terceiro Ciclo da educação básica e aprovados no PNLD após a implementação da BNCC, o estudo da vírgula, como dos demais sinais de pontuação, ainda é um fenômeno pouco atrelado à análise linguística de diferentes gêneros textuais. Tal

hipótese tem embasamento nas seguintes premissas: (i) o trabalho com a pontuação é bastante explorado no Currículo do Primeiro e Segundo Ciclos, inclusive o uso da vírgula, tendo o gênero textual como ponto de partida; (ii) no Terceiro Ciclo da educação básica, há o pressuposto de que os estudantes já dominem as informações dadas nos anos escolares anteriores sobre o uso dos sinais de pontuação e o ensino da vírgula ocorre a partir de explicações sintáticas.

Vale registrar que a presente pesquisa é de natureza documental, uma vez que os dados investigados foram extraídos de livros didáticos destinados ao Terceiro Ciclo da educação básica. De forma mais específica, cumpre frisar que foram analisadas duas coleções aprovadas no PNLD/2020, a saber: (i) *Se liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem* e (ii) *Tecendo Linguagem: língua portuguesa*. Essas coleções foram escolhidas por serem utilizadas pelos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e facilmente acessadas pela Internet.

Levando em conta as atividades propostas sobre o uso dos sinais de pontuação nos livros didáticos em questão, optou-se, neste trabalho, pela análise do uso da vírgula, com vistas à obtenção de respostas para o seguinte questionamento: as atividades propostas são de natureza normativa ou apresentam ao estudante os efeitos de sentido provocados pela presença/ausência da vírgula em textos de diferentes gêneros?

Sobre as questões selecionadas, foram escolhidas, de forma assistemática, 05 (cinco) exercícios em cada coleção, retirados dos livros do Oitavo e Nono ano, visto que, nestes dois anos finais do Ensino Fundamental, encontram-se mais atividades relacionadas ao uso da vírgula, pois parece haver uma expectativa de que o estudante já conheça alguns conceitos normativos sobre a estrutura do período simples e, portanto, as explicações sobre o uso da vírgula poderiam se valer desses conceitos. Além desses apontamentos, é importante destacar que as questões selecionadas foram analisadas sob uma perspectiva qualitativa e interpretativista.

3.1 Coleção 01: *Se liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem*

Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi são os autores da coleção intitulada “*Se liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem*”, editora Moderna, 2018. Eles

apresentam sua coleção alinhada às propostas da BNCC, mas reconhecem que há um período de transição para que o conjunto de orientações seja colocado em prática. Assim, optaram por citar ou parafrasear trechos do documento nas bordas das páginas de forma a facilitar para o professor a consulta à BNCC.

Os autores descrevem a coleção como um diálogo com os adolescentes e seu mundo particular trazendo a exploração de cartuns, o universo dos mangás e animes, técnica de colagens, o universo das HQs e charges. Também definem como prioridade na coleção o protagonismo dos estudantes, propondo, inclusive, projetos sem o gerenciamento do professor. Segundo os autores, o gênero é o elemento organizador do trabalho, ou seja, a partir do contato com determinado gênero, são trabalhadas outras formas de explorar a leitura e a produção textual.

A cultura digital também está presente como forma de compreender o texto em sua multiplicidade semiótica e cultural. As atividades procuram dialogar com uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva. No eixo dedicado à leitura, em cada volume são estudados oito gêneros textuais com a preocupação de evitar a ‘gramaticalização’ dos gêneros e o incentivo para, a partir de um gênero, conhecer outros dentro de um mesmo tema.

No eixo da Produção de Textos, no processo de avaliação, revisão e reescrita do texto é interessante perceber que os autores não incluem o aspecto linguístico na avaliação que um colega faz do outro, isso por considerarem que nessa etapa do desenvolvimento cognitivo, o estudante ainda não tenha pleno domínio das orientações da norma-padrão, nem das amplas e várias modificações que os falantes provocam nela nas diversas situações comunicativas.

No eixo Oralidade, há a exploração das semelhanças e diferenças entre as modalidades oral e escrita, bem como sua articulação com propostas de retextualização e de transcrição. No eixo Análise linguística/semiótica visa-se, primordialmente, a descrição e discussão de fenômenos da língua, a fim de mostrar a flexibilidade dos conceitos relativos à gramática diante das variadas instâncias de interação e combater o preconceito linguístico.

Os autores também citam o diálogo constante com Artes, a qualificação da comunicação nos meios digitais e para o tratamento adequado das informações provenientes da mídia ou em circulação nas redes sociais, ensino-aprendizagem dos novos gêneros digitais, a interdisciplinaridade. Por fim, apresentam sugestões de

atividades. A coleção apresenta sugestão de propostas para estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Um aspecto que chama a atenção é o fato de a coleção apresentar o tema Preconceito Linguístico no volume do Sexto Ano e no do Nono Ano apresentando a concepção de que não há fala/escrita errada. Nas propostas para produção de texto, os autores apontam a preocupação para as características do gênero textual e não para a análise linguística.

Com relação ao tema Sinais de Pontuação, o mesmo é trabalhado no volume do Sexto Ano, através do exercício de dividir frases, da interpretação de texto da crônica “Sfot poc” (Luis Fernando Veríssimo) e na definição de tipos de frases. Na produção de textos, apenas uma vez foi pedido que o aluno verificasse o uso da pontuação na produção de texto realizada. No volume do Sétimo Ano, não houve menção ao tema. No volume do Oitavo Ano, faz-se referência aos sinais de pontuação ao se estudar o Aposto. Já no volume do Nono Ano, trabalha-se o uso da vírgula entre termos da oração, outros usos para o travessão e parênteses, o uso da vírgula nas orações subordinadas adjetivas explicativas, uso das aspas. Os autores apresentam sua obra didática com a preocupação de se afastarem da análise gramatical provocando o aluno a refletir sobre o uso destes elementos e os efeitos de sentido que provocam no texto.

3.2 Coleção 02: *Tecendo Linguagens: língua portuguesa*

As autoras da coleção *Tecendo Linguagens: língua portuguesa*, editora FTD, 2018, - Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo - apresentam sua coleção organizando os saberes escolares articulados à vida, permitindo ao aluno estabelecer relações entre teoria e prática. O aluno é posto como protagonista. Segundo as autoras, o objetivo da coleção é colaborar com a educação integral dos alunos, que permitirá a mobilização das competências para a participação plena na sociedade.

No eixo da Oralidade, há a apresentação de textos orais de gêneros diversos que, ao serem analisados e ressignificados, servem de suporte à produção de outros textos orais e também de textos escritos que admitem marcas de oralidade.

No eixo dedicado à Leitura, além de atividades com a leitura prévia, há a exploração da leitura dramatizada, leitura dirigida, leitura interrompida. No eixo

Produção de Textos, a sugestão é para atividades de escrita compartilhada – há a preocupação, nas orientações de revisão e reescrita inclusive para aspectos de natureza linguística (fraseológica, sintática, morfológica ou semântica). No eixo Análise Linguística/ Semiótica, há a preocupação de não se desprezar os conceitos gramaticais no ensino da Língua Portuguesa, porém propondo atividades de reflexão sobre o uso da língua em torno de gêneros que estimulem o interesse do aluno.

Apesar de as autoras proporem um trabalho em consonância com a BNCC, percebe-se que a coleção traz uma preocupação normativa destacando o certo e errado na produção de textos (em todas as atividades de escrita, há a orientação para verificar se a pontuação está organizada de forma apropriada).

No volume do Sexto Ano, os sinais de pontuação são apresentados no conteúdo Discurso direto e discurso indireto, tema uso da vírgula (inclusive a explicação aqui se faz utilizando nomenclaturas como sujeito, predicado, orações coordenadas etc). Por fim, ao final do livro, há um apêndice que traz o emprego dos sinais de pontuação.

No volume do Sétimo Ano, há a orientação para verificar se a pontuação está organizada de forma apropriada em todas as propostas de produção de texto. Além disso, a mesma informação sobre o uso dos sinais de pontuação, apresentada no volume do Sexto Ano, é novamente posta no apêndice.

No volume do Oitavo Ano, além das orientações para verificar o uso correto dos sinais de pontuação na produção de texto, há também a apresentação da função de alguns sinais de pontuação principalmente o uso da vírgula. A mesma informação sobre o uso dos sinais de pontuação, apresentada nos volumes anteriores, é novamente posta no apêndice.

O volume do Nono Ano segue a mesma organização com relação à produção de texto (verificar se a pontuação está organizada de forma correta). Além disso, trabalha-se o uso da vírgula para separar termos da oração, a vírgula na oração subordinada adjetiva explicativa. Mais uma vez, a mesma informação sobre o uso dos sinais de pontuação, apresentada no volume do Sexto Ano, é novamente posta no apêndice.

4. Análise dos dados e discussão dos resultados na coleção *Tecendo Linguagens: língua portuguesa*

O presente capítulo objetiva apresentar os resultados da análise do *corpus* da pesquisa sobre a coleção *Tecendo Linguagens: língua portuguesa* e, para tanto, está dividido em cinco partes. Cada parte corresponde à análise de uma atividade ou de um conjunto de atividades sobre o uso da vírgula, buscando reconhecer, com isso, se a coleção didática aborda o uso desse recurso linguístico com base na prática da análise linguística ou na exploração da gramática prescritiva.

4.1. Análise da atividade 01: exercício 03, página 96, livro do Oitavo Ano

b) *Poetas, declamadores, editores, ilustradores, desenhistas, artistas plásticos, xilogravadores, e folheteiros, como são conhecidos os vendedores de livros, já podem comemorar [...]*: "O cordel tem uma rica poética e seus versos podem vir em quadra, sextilha, septilha, oitava, quadrão, décima, martelo, galope à beira-mar, redondilha ou carretilha".

3. Observe:

Gênero literário, veículo de comunicação, ofício e meio de sobrevivência para inúmeras pessoas, a literatura de cordel foi reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro.

a) Qual é a função da vírgula no trecho em negrito? *Separar itens de uma enumeração ou listagem.*

b) Identifique e copie da notícia outro trecho em que a vírgula tenha a mesma função que você apontou na questão anterior. _____

O livro do Oitavo Ano da coleção didática *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa* apresenta o tema "Sinais de Pontuação" nas páginas 94 a 97 da obra investigada. Para contextualizar a questão aqui analisada, é necessário esclarecer que as autoras, para abordar o conteúdo *Sinais de Pontuação*, primeiramente apresentaram um texto que é o trecho de uma notícia sobre o reconhecimento da literatura de cordel como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. A seguir propuseram oito atividades, porém nenhuma dessas incentiva a reflexão sobre o tema trazido pelo fragmento de notícia. Ao contrário, são atividades que exploram o reconhecimento de vocabulário, a exposição de opinião sobre o texto sem o incentivo a uma reflexão, o reconhecimento da função dos sinais de pontuação em fragmentos não relacionados com o texto utilizado para introduzir o tema.

A questão 03, escolhida para análise, apresenta um trecho do fragmento da notícia apresentada e, em forma de questionamento direto, direciona o estudante à identificação da função da vírgula. Tal atividade explora a memorização (qual a função da vírgula) e a cópia (identificar e copiar outro trecho que tenha a mesma função). Observa-se que não há análise do efeito de sentido provocado pela ausência/presença do uso da vírgula no trecho em questão nem uma proposta de

problematização da estrutura composicional por parte das autoras da coleção, o que pouco contribui para a leitura crítica do estudante.

Importante registrar que esse tipo de exercício não permite aprender a usar a língua. Como bem destacou Bagno (2015), “a tarefa da educação linguística é a tarefa do *letramento* constante e ininterrupto dos alunos” (BAGNO, 2015, p. 170), e a preocupação pelo ensino normativo não é garantia de que estes se tornem usuários competentes da escrita. Na sequência, será discutida a análise da segunda atividade sobre o uso da vírgula na coleção “Tecendo Linguagens”.

4.2. Análise da atividade 02: exercício 06, páginas 96 e 97, livro do 8º ano

6. Leia no quadro a seguir algumas funções dos sinais de pontuação.

Ponto-final (.)

É empregado para encerrar o período e nas abreviaturas.

Ponto e vírgula (;)

- Separa orações de um período longo em que já existam vírgulas.
- Separa os itens de enunciados, leis, decretos, considerandos, regulamentos.

Vírgula (,)

- Separa elementos de uma enumeração.
- Separa vocativos e apostos.
- Separa orações intercaladas.
- Separa adjuntos adverbiais no início ou no meio da frase.
- Indica elipse do verbo, isto é, supressão de um verbo subentendido.
- Separa expressões explicativas.
- Nas datas, separa o nome do lugar.

Aspas (“ ”)

- Destacam palavras ou expressões, palavras estrangeiras ou gírias, artigos de jornais ou revistas, títulos de poemas.
- Antes e depois de citações ou transcrições textuais.
- Indicam a fala de uma pessoa (em substituição ao travessão, no discurso direto).

- Escreva o nome de cada sinal de pontuação destacado e explique sua função nos trechos a seguir.

- a) No Brasil, o cordel surgiu na segunda metade do século XIX e expandiu-se da Bahia ao Pará, antes de alcançar outros Estados. *Virgulas: separar adjuntos adverbiais.*
- b) Os folhetos, vendidos nas feiras, tornaram-se a principal fonte de divertimento e informação para a população... *Virgulas: separar expressões explicativas.*
- c) “Poetas, declamadores, editores, ilustradores, desenhistas, artistas plásticos, xilogravadores, e folheteiros, como são conhecidos os vendedores de livros, já podem comemorar, pois agora a literatura de cordel é Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro”, anunciou o órgão, em reunião... *Aspas, antes e depois da citação: assinalar trecho citado por terceiros.*
- d) ... Meu pai, agricultor muito pobre, era possuidor de uma pequena parte de terra...
Virgulas: separar aposto.

O exercício 06 inicia-se com a apresentação de um quadro no qual se explicam algumas funções dos sinais de pontuação. A partir desse quadro, a atividade, proposta de forma direta, direciona o aluno a escrever o nome do sinal de pontuação destacado e sua função. Nota-se, mais uma vez, que se trata de um exercício que usa fragmentos de textos apenas para identificar a função do sinal de pontuação e a orientação para a realização da atividade explora apenas a memorização (saber o nome e a função). Novamente, a explicação para o uso do sinal de pontuação é dada de acordo com a gramática normativa, pois não há uma atividade de reflexão sobre o que é dito em cada fragmento. Aliás, observa-se que, enquanto as letras a, b e c apresentam informações sobre a literatura de cordel, a letra d apresenta uma narrativa na primeira pessoa, fragmento de texto totalmente desvinculado dos demais.

Silva (2004), no trabalho intitulado *Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública*, mostra que é preciso considerar a relação entre a pontuação e os gêneros textuais: Sobre isso, pondera que “não pontuamos textos abstratos, mas gêneros de texto com propriedades textuais peculiares” (SILVA, 2004, p. 15). Nesse sentido, é possível afirmar que o exercício em questão não contribui (ou contribui muito pouco) para uma reflexão crítica sobre a leitura e a produção de textos. Vale lembrar que não se trata apenas de criticar a presença de questões de natureza normativa na obra em questão, mas sim de sinalizar que as reflexões sobre conhecimentos gramaticais dessa natureza, em alguma medida, deveriam estar associadas aos usos de textos reais.

4.3. Análise da atividade 03: exercícios 1, 2 e 3, páginas 140 e 141, livro do 9º ano

Aposto e vocativo (Mafalda) e Felipe estamos falando da humanidade.”

2. b) No primeiro quadrinho, a expressão é de curiosidade e ele se mostra atento para saber sobre o que Mafalda e Felipe conversam. No segundo, a expressão é de alegria, associada ao fato de achar que as crianças estão brincando. No terceiro, a expressão é de espanto por ter sido surpreendido com a resposta inesperada de Mafalda, não prevista para uma criança.

1. Leia o trecho a seguir:

Meu pai, **homem circunspecto e prudente**, deu-me excelentes conselhos para me dissuadir dos projetos por que me via entusiasmado. *prevista para uma criança.*

- Qual é a função dos termos em destaque?
A função do termo é explicar o termo anterior, ou seja, explicar como era o pai do personagem.

2. No trecho a seguir, há uma expressão que exerce a mesma função da expressão destacada na atividade anterior:

[...] Meu pai, já muito idoso, não me deixara na ignorância; pessoalmente deu-me a educação que pôde e, além disso, mandou-me a uma escola pública rural.

a) Que expressão é essa? A expressão “já muito idoso”.

b) Que termos da frase ela está explicando? O termo “Meu pai”.

3. Retome as atividades 1 e 2 e responda: Que sinais separam essas expressões do termo a que se referem? Nos dois casos, as expressões foram intercaladas por vírgulas.

Ao termo da oração que explica ou resume um termo anterior, damos o nome de **aposto**. De modo geral, o aposto vem separado do termo a que se refere por vírgula, dois-pontos, parênteses ou travessão.

Veja os exemplos:

“Meu pai, **homem circunspecto e prudente**, deu-me excelentes conselhos...”

↓
aposto

“... deu para se assinar a carvão, nas paredes: **Dr. Raimundo Pelado**”

↓
aposto

Nas páginas 140 e 141, ao trabalhar com conteúdos relativos ao ensino do aposto e do vocativo, novamente o livro didático apresenta atividades que exploram, majoritariamente, os aspectos formais da língua. Os trechos apresentados não são analisados tendo em vistas seus possíveis efeitos de sentido, pois os mesmos foram escolhidos apenas para a realização de uma atividade formal, para identificação de um determinado conteúdo gramatical que é apresentado após os exercícios. As perguntas são objetivas, explorando apenas funções normativas.

Talvez uma possibilidade seria trabalhar com textos da ordem do narrar ou, ainda, com anúncios publicitários que trouxessem apostos. Como Leal e Guimarães (2002) já definiram, “os conhecimentos sobre as características típicas do tipo de texto

que se pretende construir podem auxiliar nas decisões sobre estruturação dos períodos e, conseqüentemente, nas tomadas de decisão sobre a pontuação” (LEAL e GUIMARÃES, 2002, p. 140).

4.4. Análise da atividade 04: exercícios 1 e 2, páginas 46, 47 e 48, livro do 9º ano

Pontuação: uso da vírgula para separar termos da oração

1. Leia este período:

– Querido Mário, vamos ver se você desenreda um pouco, porque eu não posso passar toda a manhã desfrutando o papo.

• Entre as alternativas a seguir, indique aquelas que trazem informações corretas sobre as vírgulas usadas nesse período. **Alternativas a e d.**

- A primeira vírgula desse período separa um vocativo na oração.
- A primeira vírgula desse período separa um aposto na oração.
- A primeira vírgula desse período separa o sujeito do predicado na oração.
- A segunda vírgula separa as duas orações que compõem o período.

2. Quantas orações as vírgulas separam no período a seguir? **As vírgulas separam quatro orações.**

Chamo-me mar, repete, atirando-se contra uma pedra, sem convencê-la.

A pontuação indica, na escrita, as diversas possibilidades de entonação da fala, além de contribuir com a expressão de pensamentos, sentidos, emoções, entre outros, tornando mais claro o entendimento de um texto. No emprego dos sinais de pontuação, a **vírgula** é um ponto que requer bastante atenção.

Na língua portuguesa, as orações se estruturam em pares inseparáveis: **sujeito + predicado; verbo + complemento**. A primeira regra que devemos considerar em relação ao uso da vírgula é essa: **não se separam esses elementos com vírgula**. Veja o exemplo:

O poeta colocou a mão sobre o ombro do rapaz.

Sujeito simples: *O poeta*.

Predicado verbal: *colocou a mão sobre o ombro do rapaz*.

Verbo: *colocou*

Complemento do verbo “colocar”: *a mão* (objeto direto).

Adjunto adverbial de lugar: *sobre o ombro do rapaz*.

• Somente se algum elemento da oração for intercalado nessa estrutura a vírgula será usada. Veja:

O carteiro, durante algum tempo, contemplou, pensativo, o mar.

Sujeito: *O carteiro*.

Adjunto adverbial de tempo: *durante algum tempo*.

Verbo: *contemplou*.

Adjunto adverbial: *pensativo*.

Complemento do verbo “contemplar”: *o mar* (objeto direto).

• Alguns casos de uso da vírgula em orações:

1. Separar o aposto (termo explicativo).

O Carteiro e o Poeta, livro mais conhecido do chileno Antonio Skármeta, que Michael Radford levou ao cinema em 1994 [...].

2. Isolar vocativo (termo que chama a atenção).

– Não, Dom Pablo. Estranho não é o poema [...].

3. Isolar expressões que indicam circunstâncias variadas como tempo, lugar, modo, companhia, entre outras (adjuntos adverbiais invertidos ou intercalados na oração).

Aquí na ilha, o mar, e quanto mar [...].

4. Antes dos conectivos *mas, porém, contudo, pois, logo*.
Gostava do poema, **mas** estranhava as metáforas.
5. Isolar termos explicativos como *isto é, a saber, por exemplo, digo, a meu ver, ou melhor*, os quais servem para retificar, continuar ou concluir o que se está dizendo.
Neste lugar, **por exemplo**, o mar sai de si mesmo a cada momento.
6. Separar termos coordenados (uma lista, por exemplo).
[...] E, então, **com sete línguas verdes, de sete tigres verdes, de sete cães verdes, de sete mares verdes, percorre-a, beija-a, umedece-a e golpeia o peito**, repetindo seu nome.

As duas atividades propostas trazem as mesmas características das atividades anteriores: são atividades prescritivas cujo objetivo é apenas identificar a função sintática de termos da oração. Os fragmentos de texto utilizados nos exercícios 01 e 02 não se relacionam e percebe-se que não há uma preocupação com a compreensão da informação desses fragmentos. Ao encontro desta proposta, as autoras apresentam um quadro com alguns usos da vírgula em orações. Não há uma relação do tema com os gêneros textuais, visto que foram apresentados fragmentos de texto apenas para ilustrar a explicação normativa.

Como já foi dito por Bagno (2015), este tipo de atividade não contribui para incentivar o estudante a ler e produzir textos:

Já está provado que o ensino da nomenclatura tradicional (que só dá conta, e mesmo assim de maneira insuficiente, de analisar a frase solta e nunca o texto em sua complexidade) e a prática da análise morfológica/sintática não contribuem em nada para formar cidadãos capazes de ler e escrever com propriedade, eficiência, criatividade e segurança. (p. 101)

4.5: Análise da atividade 05: exercícios 1 e 2, páginas 165; atividade complementar página 166

Pontuação da oração subordinada adverbial

1. Leia o período a seguir:

Um país não é democrático se encoraja a discriminação e o preconceito.

a) Reescreva esse período, invertendo a posição da oração principal e da oração subordinada.

Se encoraja a discriminação e o preconceito, um país não é democrático.

b) Você precisou empregar algum sinal de pontuação? Explique por que fez essa opção.

Risposta pessoal.

2. Observe estes outros períodos:

a) Período I: Se encoraja a discriminação e o preconceito, oração subordinada adverbial condicional; enquanto privilegia classes sociais, oração subordinada adverbial temporal; um país não é democrático, oração principal.

Período II: Enquanto se privilegiam classes sociais, oração subordinada

I Se encoraja a discriminação e o preconceito, enquanto privilegia classes sociais, um país não é democrático.

adverbial temporal; encorajam-se a discriminação e o preconceito, oração principal.

II Enquanto se privilegiam classes sociais, encorajam-se a discriminação e o preconceito.

a) Transcreva e classifique as orações de cada período.

b) No período I, a oração adverbial temporal aparece em que posição?

Aparece intercalada entre duas outras orações: uma principal e outra subordinada.

c) E no período II?

Aparece antes da oração principal.

d) Que informação o período II enfatizaria caso a oração subordinada adverbial temporal fosse colocada no fim da frase?

A ideia expressa pela oração principal, ou seja, o encorajamento da discriminação e do preconceito.

O uso da vírgula é obrigatório:

a) Para separar a oração subordinada adverbial quando esta se coloca antes da oração principal ou está intercalada. Observe:

Se encoraja a discriminação e o preconceito, enquanto privilegia classes sociais, um país não é democrático.

Enquanto se privilegiam classes sociais, encorajam-se a discriminação e o preconceito.

b) Nas orações reduzidas de gerúndio, de participio ou de infinitivo. Exemplos:

Combatendo-se o preconceito, as vítimas da intolerância serão mais felizes.

Combatido o preconceito, as desigualdades sociais diminuem.

O uso da vírgula é facultativo quando a oração subordinada adverbial vem depois da oração principal. Veja o exemplo:

Um país não é democrático **se encoraja a discriminação e o preconceito**.

e) Depois de conhecer algumas regras de pontuação das orações subordinadas adverbiais, responda: Qual é a função da vírgula no período I? E no período II?

No período I, o uso da vírgula foi necessário porque a oração aparece intercalada; no período II, porque vem antes da oração principal.

APLICANDO CONHECIMENTOS

Para responder às questões de 1 a 5, leia a tirinha a seguir, que traz a personagem Mafalda, do cartunista argentino Quino.



1. No primeiro quadrinho, Mafalda se mostra curiosa ao se deparar com o homem sentado na esquina, que se assemelha a um mendigo; no segundo, seu semblante e as palavras denotam tristeza diante da pobreza; no terceiro, mostra-se indignada perante as coisas que são negadas aos pobres; no quarto, o semblante da menina revela surpresa em relação ao que a personagem Susanita diz.
1. Faça a descrição da fisionomia da personagem Mafalda nos quatro quadrinhos da tirinha, relacionando o semblante da menina ao seu estado emocional.
2. O que surpreende Mafalda na fala de Susanita?
A solução que Susanita apresenta para a pobreza.
3. Essa fala expressa preconceito por parte da personagem Susanita?
Resposta pessoal.
4. Em sua opinião, essa tirinha é mais engraçada ou mais irônica?
Resposta pessoal.
5. Separe as orações que compõem a fala da personagem Mafalda no segundo quadrinho, classifique-as e explique o sentido que a conjunção subordinativa expressa nesse período. Veja:
Oração principal: (...) fico com o coração apertado!

Quando eu vejo um pobre, fico com o coração apertado!

Oração subordinada adverbial temporal: Quando eu vejo um pobre [...].
Nesse período, a conjunção "quando" expressa temporalidade.

As atividades 01 e 02 objetivam classificar as orações de cada período e há a expectativa de que o estudante, ao inverter a ordem das orações no período, use a vírgula para indicar o deslocamento de um termo. Os verbos usados para orientar a realização da atividade mostram a não preocupação pela compreensão, mas por decorar normas (transcreva, reescreva, identifique a função). As atividades são isoladas e trabalham ações que não permitem uma reflexão sobre efeito de sentido que a ausência/presença da vírgula provoca no texto. A seguir é apresentado um quadro sobre o uso obrigatório da vírgula e, por fim, uma atividade complementar no tópico intitulado "Aplicando conhecimentos".

É interessante observar as atividades propostas no tópico “Aplicando conhecimentos”, página 166: as quatro primeiras questões são de interpretação, mas não incentivam uma discussão sobre o problema social apresentado na tirinha (pobres morando na rua e sofrendo com o frio). Já a questão 05, de forma objetiva, direciona o estudante para mais uma atividade de reconhecimento das funções normativas da vírgula, porém com um detalhe:



Enquanto na tirinha, a fala da personagem Mafalda, usada para compor o exercício, não apresenta vírgula, o exercício se apropria dessa fala e modifica-a seguindo critérios prescritivos em que a oração subordinada adverbial temporal, quando deslocada para o início da frase, deve obrigatoriamente ser separada por vírgula.

Assim, a ausência da vírgula na tirinha poderia ser usada como reflexão para os efeitos de sentido que a ausência/presença desse sinal de pontuação pode provocar no texto, contribuindo para a leitura crítica do estudante. Um outro detalhe interessante é o fato de os gramáticos terem regras diferentes para explicar o uso ou não da vírgula nesta situação, podendo se apoiar na função prosódica, na função de organização sintática ou na função de suplementação semântica. O ideal, como já dito por Leal e Guimarães (2002), é explorar o poder dos sinais de pontuação “na construção do texto, na sua organização coesiva”. (LEAL e GUIMARÃES, 2002, p. 129)

5. Análise dos dados e discussão dos resultados na coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*

O presente capítulo objetiva apresentar os resultados da análise do *corpus* da pesquisa sobre a coleção intitulada *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* e, para tanto, também está dividido em cinco partes. Cada parte corresponde à análise de uma atividade ou de um conjunto de atividades, buscando reconhecer se os autores da coleção didática se basearam na prática da análise linguística ou na exploração da gramática prescritiva.

5.1. Análise da atividade 01: exercícios 01, 02 e 03, página 226, livro do 8º ano

Isso eu ainda não vi
O vocativo

Existe um termo da oração que é independente. Ele é, inclusive, isolado por vírgulas. Trata-se do vocativo.

Leia o cartum e responda às questões para estudar esse termo.

- 1 Descreva como foi grafada a palavra *mãe* no cartum. Depois, explique o que isso indica quanto à maneira como o vocábulo foi dito.
- 2 Relacione essa forma de a criança dizer *mãe* às ações da mulher.
- 3 Explique por que o humor do cartum é resultado de uma quebra de expectativa e de um contraste de sentimentos dos personagens.

No cartum, a palavra *mãe* foi usada pelo menino para chamar o interlocutor dele. Essa função sintática é exercida pelos **vocativos**.

Os vocativos não se relacionam com outros termos da oração. Eles podem vir no começo, no meio ou no fim da oração. Veja.

Mãe, você comprou pão?

Vamos, curitibanos, cuidar de nossa cidade.

Conheça melhor o vocativo fazendo as próximas atividades.

1. A palavra *mãe* foi escrita com letras enormes, coloridas com tons quentes e fortes, e foi repetida várias vezes, indicando ter sido dita por meio de uma sequência de gritos.

2. A mulher se assusta ao ouvir *mãe*, provavelmente imaginando que a criança precise de ajuda, já que está gritando, e por isso corre desesperada até o lugar em que a criança está.

3. A graça do cartum decorre do fato de a personagem e o leitor esperarem que algo perigoso esteja acontecendo e serem surpreendidos pela calma do garoto, que nem se lembra do motivo de ter chamado a mãe. Além disso, a imagem mostra um contraste entre o estado emocional alterado da mãe e a tranquilidade da criança.

4a. A atitude da mulher revela um comportamento ousado e extrovertido, o que é indicado por seu tamanho em relação ao do homem, pelo espaço maior que ela ocupa no banco, pela posição de suas pernas e de seus braços, pelas roupas coloridas, pelo batom e pelos cabelos ao vento. O homem, por sua vez, é mostrado como alguém tímido, frágil, o que é indicado por seu tamanho pequeno, por suas roupas com cores sóbrias e por sua postura

O livro do Oitavo Ano da coleção didática *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* apresenta o tema Vocativo nas páginas 226 e 227. São atividades que buscam explorar os efeitos de sentido do vocativo no texto utilizando os gêneros cartum e tira, mas, apesar de contribuírem com a formação crítica do leitor, tais atividades continuam a cobrar do estudante o conhecimento normativo.

As atividades 01, 02 e 03 exploram o efeito de sentido provocado pela grafia do vocativo *Mãe* no cartum. Não há uma referência ao fato de o vocativo vir separado por vírgulas ainda que a teoria apresentada, logo após o exercício 03, traga os exemplos separados por vírgula. É interessante perceber que é possível discutir com os estudantes novas possibilidades de escrita dos vocativos. As perguntas se relacionam ao gênero sem, contudo, enfatizar explicações gramaticais, permitindo diversas inferências através das habilidades de descrever, relacionar e explicar (inclusive se a situação do cartum já foi vivenciada pelo estudante). Atividades como esta, que incentivam a compreensão textual, contribuem para a formação de leitores críticos e, conseqüentemente para a compreensão dos sinais de pontuação como um recurso de coesão textual, como Bagno (2015) bem definiu:

Só depois de muita leitura e muita escrita é que a escola poderá levar o cidadão a refletir sistematicamente sobre o fenômeno da língua e da linguagem, a observar as regularidades do sistema linguístico, a compreender que ele funciona segundo regras – ou seja, aprender *sobre a língua*, do mesmo jeito como aprende *sobre* os acidentes geográficos, *sobre* os fenômenos atmosféricos, *sobre* os ecossistemas e as cadeias alimentares. (p. 102)

5.2. Análise da atividade 02: exercício 04, página 255, livro do 8º ano

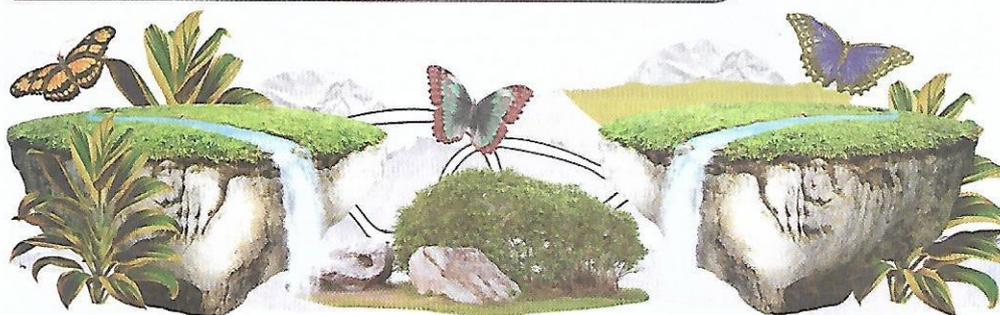
- 4 Pratique o uso do aposto. Copie o parágrafo abaixo em seu caderno e inclua as informações do quadro seguinte, introduzindo-as como aposto. Faça as adaptações necessárias.

O estado de São Paulo é um dos destinos mais interessantes do país para quem gosta de esportes de aventura, contato com a natureza e atividades voltadas à preservação ambiental. Em Brotas, podem ser realizadas diversas atividades radicais. Socorro é referência no turismo de aventura e ecoturismo para portadores de mobilidade reduzida e necessidades especiais. Os parques estaduais paulistas têm rios, cachoeiras, grutas, cavernas e paisagens estonteantes.

Fonte: Mapa turístico do estado de São Paulo. Folheto com informações turísticas em 16 minipáginas encartadas. Mapa no verso. s.d.

- A cidade de Brotas é considerada a capital nacional do ecoturismo.
- Em Brotas é possível praticar boia-cross, *rafting*, tirolesa, rapel, *mountain bike* e voo livre.
- O município de Socorro está localizado na serra da Mantiqueira.
- Os parques estaduais de São Paulo são áreas protegidas por lei.

Sugestão: [...] Em Brotas, capital nacional do ecoturismo, podem ser realizadas diversas atividades radicais: boia-cross, *rafting*, tirolesa, rapel, *mountain bike* e voo livre. Socorro, município localizado na serra da Mantiqueira, é referência no turismo de aventura e ecoturismo para portadores de mobilidade reduzida e necessidades especiais. Os parques estaduais paulistas, áreas protegidas por lei, têm rios, cachoeiras, grutas, cavernas e paisagens estonteantes.



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA / FOTOS: RED TIGERY SHUTTERSTOCK, METECHAICHAROENSHUTTERSTOCK

Após uma explicação normativa sobre as funções do aposto, a atividade 04 apresenta a proposta de produção de texto na qual o estudante inclui ao texto original informações dadas pelo exercício, que devem ser usadas como aposto. Apesar de ser uma atividade em que se trabalha a coerência das novas informações às do texto original (o estudante precisa refletir onde cada informação melhor se encaixa no texto original), há o uso de explicações normativas sem uma reflexão dos efeitos de sentido provocados pelo acréscimo das novas informações. Pode-se dizer que é um exercício de caráter prescritivo contextualizado. Um aspecto interessante seria refletir o novo texto, com as adaptações realizadas pelos estudantes e perceber os efeitos de sentido provocados nessa reescrita sem mencionar explicações prescritivas. Segundo Bagno (2015) 'com base na leitura de textos em que tais construções apareçam e, em seguida, praticando a escrita de tais construções e refletindo sobre o efeito que elas causam no texto é que a gente aprende (e ensina) a usá-las.' (BAGNO, 2015, p. 103)

5.3. Análise da atividade 03: exercício 03, página 140, livro do 9º ano

- 3 Continue observando o emprego da vírgula no trecho a seguir.

Conheça Lucas, a aranha carismática que provoca ataques de fofura

Vídeo animado do bichinho atingiu mais de 1 milhão de visualizações no YouTube apenas três dias depois da postagem

O *youtuber* Joshua Slice fez uma animação de aranha tão fofa que até Rony Weasley ia gostar! O aracnídeo tem oito perninhas peludinhas e olhos bem redondos – similares ao do Gato de Botas, do filme *Shrek*, e do bichinho Mort, de *Madagascar*.

Slice é responsável pelo *design*, modelação, manipulação, iluminação e edição de um curta de 20 segundos que está disponível em seu canal no YouTube.

No vídeo, o bicho aparece andando sobre uma mesa e diz: “Oi, meu nome é Lucas. Tenho muitos globos oculares”. O resto da frase não é perceptível, e logo se despede. “Tchau, tchau.”

Ah, Homem-Aranha, não precisa ficar com ciúmes. Ainda temos espaço no coração para você!

Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2017/11/conheca-lucas-aranha-carismatica-que-provoca-ataques-de-fofura.html>>.
Acesso em: 21 jul. 2018.



- a) Por que a aranha criada pelo *youtuber* mereceu ser assunto de uma notícia? Porque o curta que protagoniza teve muitas visualizações na internet em pouquíssimo tempo.
- b) Suponha que o leitor não saiba quem é Rony Weasley. Quais são os dois possíveis sentidos que poderia atribuir à oração “até Rony Weasley ia gostar!”? Explique sua resposta.
- c) A vírgula é usada para separar elementos de uma enumeração, isto é, termos apresentados em série. Transcreva o trecho em que ocorre a enumeração.
- d) No título, o trecho que aparece após a vírgula é um aposto. Qual é a função de um aposto? Aposto é o termo ou expressão que esclarece ou explica um termo anterior.
- e) Em qual oração o uso da vírgula se justifica pelo mesmo motivo visto em “Joãozinho, como diferenciar o *software* do *hardware*?” (atividade 2)? “Ah, Homem-Aranha, não precisa ficar com ciúmes.”
- f) Copie a oração que exemplifica o uso da vírgula separando um adjunto adverbial de lugar antecipado. “No vídeo, o bicho aparece andando sobre uma mesa”.
- g) A linha fina é composta por um período bem longo. Poderia ser usada alguma vírgula para criar uma pausa na leitura? Justifique sua resposta. Não. Nenhum dos termos sintáticos dessa oração poderia ser separado ou isolado.

3b. O leitor pode entender que a animação é tão fofa que até Rony Weasley poderia gostar, o que sugere que ele é exigente em relação às animações a que assiste, ou que a aranha é tão fofa que mesmo Rony Weasley, que não gosta de aranhas, poderia gostar.

3c. “Slice é responsável pelo *design*, modelação, manipulação, iluminação e edição de um curta [...]”

Esta atividade começa com perguntas objetivas de interpretação de texto (letras a e b), porém, na sequência, apresenta outras cinco questões em que se cobra do estudante reconhecer termos sintáticos das orações para compreender o uso da vírgula. Ao explorar o uso da vírgula no trecho do texto, as explicações são de caráter prescritivo e não há, nestas cinco perguntas, a discussão sobre os efeitos de sentido provocados pelo uso ou ausência desse sinal de pontuação. Além disso, há a cobrança de muitas informações normativas, visto que o estudante precisa reconhecer o uso da vírgula nas enumerações, aposto, deslocamento do adjunto adverbial, vocativo. A reflexão sobre o tema do texto (a aranha criada pelo *youtuber*) não se aprofunda, é deixada para um segundo plano. Percebe-se que o caráter prescritivo foi valorizado deixando de lado a possibilidade de reflexão sobre um tema tão atual como a produção de vídeos animados.

5.4. Análise da atividade 04: exercício 06, página 201, livro do Nono Ano

6 Leia atentamente a HQ do desenhista fluminense Daniel Cramer.

Daniel Cramer

6a. Viajei ao centro da Terra, mergulhei a mais de vinte mil léguas submarinas, fui da Terra à Lua, dei a volta ao mundo em oitenta dias, mas, quando acordei, vi que aquilo que tanto procurava sempre esteve logo ali, pertinho de mim.

6b. (1) *Viajei* ao centro da Terra, / (2) *mergulhei* a mais de vinte mil léguas submarinas, / (3) *fui* da Terra à Lua, / (4) *dei* a volta ao mundo em oitenta dias, / (5) *mas*, / (6) *quando acordei*, / (5 – continuação) *vi* que aquilo / (7) *que tanto procurava* / (5 – continuação) *sempre esteve* logo ali, pertinho de mim.



6c. São coordenadas assindéticas.

6d. Todas elas expressam aventuras em busca de algo.

6e. A conjunção *mas* tem valor adversativo e sua função é opor os quatro primeiros quadros, em que o narrador fala de grandes aventuras em busca de algo, aos dois últimos, em que declara que aquilo que buscava estava próximo dele.

6f. A oração "quando acordei" expressa a noção de tempo, e seu papel é contextualizar as ações narradas nos quatro primeiros quadros, evidenciando que eram o conteúdo de um sonho.

6g. Trata-se de uma oração subordinada adjetiva restritiva, com a função de determinar o sentido de *aquilo*.

6h. As orações referem-se a obras do escritor Júlio Verne: *Viagem ao centro da Terra*, *Vinte mil léguas submarinas*, *Da Terra à Lua* e *A volta ao mundo em 80 dias*.

- a) Os segmentos de texto presentes nos seis quadrinhos formam um único período. Copie esse período e inclua os sinais de pontuação adequados.
- b) Usando o período copiado, sublinhe os verbos e separe as orações.
- c) Como se classificam as quatro primeiras orações?
- d) No contexto da HQ, essas orações expressam o conteúdo do sonho do narrador. Qual é a ideia comum às quatro ações relatadas?
- e) Qual relação semântica é estabelecida pela conjunção *mas*, que inicia a oração seguinte? Como ela contribui para construir a mensagem transmitida pelo texto?
- f) Qual relação de sentido é expressa na oração "quando acordei"? Qual é sua importância para a construção do sentido da HQ?
- g) Como se classifica a oração "que tanto procurava"? Qual é sua função no período?
- h) Os quatro primeiros quadros estabelecem uma relação de intertextualidade. Você reconheceu uma ou mais referências? Qual(is)?
- i) Qual é a contribuição da intertextualidade para o sentido geral do texto?
- j) O que explica a diferença de nitidez na imagem dos dois últimos quadrinhos?

6i. A intertextualidade destaca o caráter aventureiro e grandioso das ações sonhadas pelo narrador e torna ainda mais enfática a preferência pela amada, declarada nos dois quadrinhos finais. No quinto quadrinho, a imagem desfocada simula a transição entre o sonho e a realidade, marcada pela abertura dos olhos ao acordar; a última imagem já revela o narrador acordado.

A atividade apresenta questões que permitem a valorização do leitor crítico, como, por exemplo, reconhecer as relações de intertextualidade ou analisar como a visibilidade das imagens contribui para a sequência narrativa apresentada. Entretanto, mais uma vez, observa-se que as atividades de caráter prescritivo permanecem. Na letra (a), espera-se que o estudante use a vírgula para separar os segmentos de texto na formação do período composto e, além dessa cobrança prescritiva, as demais subperguntas de (b) a (g), de forma objetiva, cobram outros conhecimentos sintáticos.

As atividades de compreensão textual, mais uma vez, acabam em segundo plano. É importante pensar que exercícios assim podem dar ao professor, principalmente se este não está atualizado com as discussões sobre o estudo da língua, a falsa ideia de que o conhecimento prescritivo precisa ser priorizado. Leal e Guimarães (2002) sugerem que:

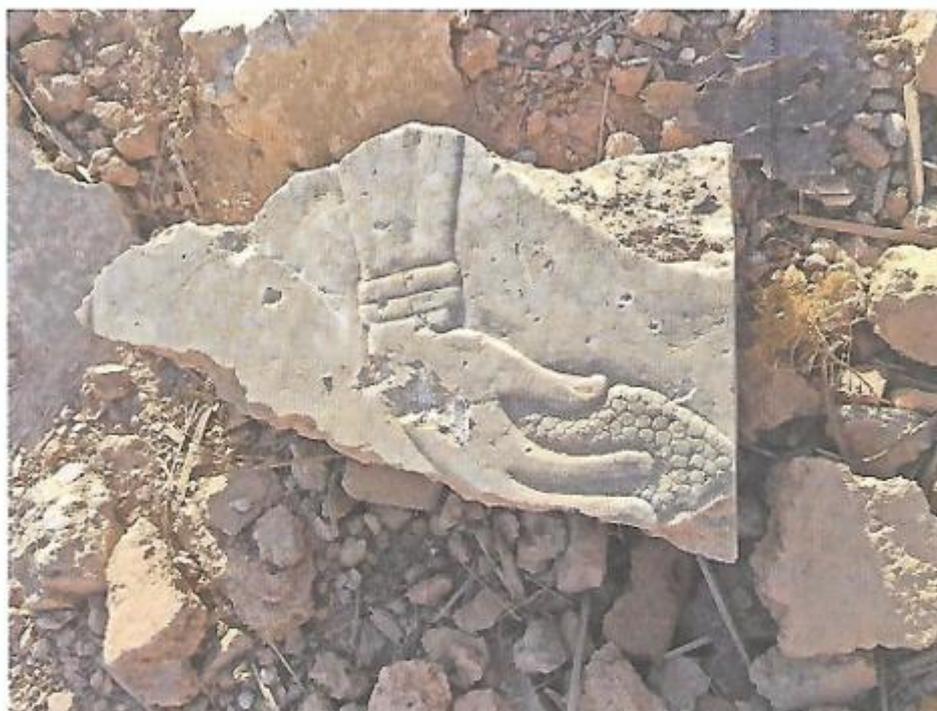
Seria imprescindível, portanto, refletir com o professor, sobre a utilização da pontuação enquanto recurso coesivo, ajudando-o a perceber que tal recurso auxilia o leitor a reconstituir as partes que compõem o texto, as ideias que se entrecruzam nos períodos mais longos compostos por coordenação, subordinação, intercalações. (LEAL e GUIMARÃES, 2002, p. 144)

5.5. Análise da atividade 05: exercício 04, letra f, páginas 235 e 236, livro do 9º ano

4 Veja a imagem e leia o texto-legenda.

que os alunos devem que ler o um intensificador; ele enfatiza o adjetivo que o acompanha.

que.
3d. Este frango à parmegiana está muito duro, de modo que não consigo cortá-lo.



Ruína de um monumento assírio em Nimrud, no Iraque, destruído pelo Estado Islâmico no começo de 2015. A região não está mais sob o domínio dos terroristas, mas saqueadores estão aproveitando para roubar os pedaços do sítio arqueológico de 3 mil anos – um dos mais importantes do Oriente Médio, e que foi escavado pelo marido da escritora Agatha Christie – para vendê-los no mercado ilegal.

Superinteressante, fev. 2017, p. 12.

4a. Os sítios arqueológicos guardam resquícios de objetos que registram o passado de uma região, especialmente sua cultura.

- a) Qual é a importância de um sítio arqueológico?
- b) O que se vê no pedaço de sítio arqueológico em destaque na foto? Que aspecto da cultura do povo que ele retrata está em evidência?
- c) Que relação de sentido é expressa pela conjunção *mas*, usada no segundo período? *Relação de oposição (adversativa).*
- d) Reelabore o período iniciando-o por uma conjunção concessiva. Faça as alterações necessárias.
- e) Compare a redação original do período com a reelaboração. Qual delas enfatiza o fato de que, mesmo sem os terroristas dominando a região, o sítio arqueológico não está protegido?
- f) Embora tanto travessões quanto vírgulas possam isolar orações, nesse texto os travessões são mais eficientes, pois evitam que haja ambiguidade. Que sentido indesejado seria produzido se, em lugar do travessão, houvesse uma vírgula após *Agatha Christie*?

4e. A que usa a conjunção concessiva.

O Estado Islâmico rejeita o politeísmo (a crença em vários deuses), por isso procura destruir os locais que remetam a ele. Além disso, seus membros desejam que toda a região esteja sob seu domínio, recusando as referências nacionalistas; as estátuas e os templos são expressões da arte e da religião local.



**Investigue em
HISTÓRIA**

Por que o Estado Islâmico é uma ameaça aos sítios arqueológicos do Oriente Médio?

O exercício traz um texto do gênero legenda com as duas primeiras perguntas inferenciais exigindo conhecimentos contextuais. As demais questões já são de caráter normativo, mas a questão (f) traz um olhar sobre o efeito de sentido trazido pela substituição do travessão pela vírgula, pois o estudante precisa comparar e perceber a mudança de informação provocada pelo uso do sinal de pontuação e, para isso, é preciso realizar algumas inferências para a compreensão do texto e, neste caso, de perceber a vírgula como um recurso de coesão textual, visto que o seu uso modifica a informação original. Atividades assim permitem que o estudante reflita sobre a importância da pontuação nos efeitos de sentido do texto.

6. Um exemplo de atividade a partir do gênero textual

A partir das reflexões provocadas por esta pesquisa, faz-se possível sugerir atividades que trabalhem determinados gêneros textuais e, a partir deles, refletir os efeitos de sentido da presença/ausência da vírgula. Para tanto segue uma proposta de atividade.

Atividade: Observe as imagens e, a seguir, leia o texto que as segue.



Quadro O grito do Ipiranga, de Pedro Américo (1880).



Riacho do Ipiranga (2012) – São Paulo

<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2012/09/icone-da-independencia-rio-ipiranga-corre-poluído-e-vira-ponto-de-drogas.html>

NATUREZA ESCONDIDA

A cidade de São Paulo cresceu e engoliu boa parte dos seus rios, que hoje correm nos subsolos.

Muitos desses córregos ainda nem foram descobertos

Por Livia Goro - Edição de André Schröder - 03/10/2016

O quadro “O Grito do Ipiranga”, pintado pelo artista Pedro Américo, em 1880, retrata o momento exato em que D. Pedro proclama a Independência do Brasil, às margens do rio Ipiranga, no caminho entre Santos e São Paulo, em 1822. A imagem do imperador sobre o cavalo, com a espada para o alto, rodeado de seguidores eufóricos, foi criada pelo pintor para ressaltar a bravura daqueles que protagonizaram esse fato histórico. Não sabemos se o grito foi dado exatamente nessas circunstâncias, mas certamente um elemento que aparece na pintura é verdadeiro: o rio Ipiranga. Ele já existia em 1822, estava lá em 1880 e segue correndo ainda hoje - infelizmente não da maneira natural e poética de outros tempos.

Fonte: <http://gutennews.com.br/webapp/caderno-leitura/494/rios-invisive>.

1. A notícia é um gênero textual jornalístico que tem como foco a divulgação de um tema atual, fatos mais pontuais do cotidiano. O objetivo da notícia é apresentar os fatos de forma simples e objetiva. Por esse motivo, as notícias possuem teor informativo e podem ser textos descritivos e narrativos ao mesmo tempo, apresentando, portanto, tempo, espaço e as personagens envolvidas.

a) A que fato a notícia se refere?

Resposta: O fato de o riacho Ipiranga, palco da proclamação da Independência do Brasil, seguir correndo até os dias atuais ainda que não da maneira natural de antes.

b) Por que a autora usa o termo “infelizmente” para se referir à forma como o riacho segue correndo?

Resposta: Com a urbanização e o não cuidado com o ambiente, o riacho tornou-se um espaço poluído e sem a beleza de outrora.

c) Ao ler a primeira frase do corpo do texto, que informações são tidas como essenciais e quais são tidas como detalhes (de forma a especificar mais o tema sobre o qual se fala nessa frase)

Resposta: **“O quadro “O Grito do Ipiranga”, pintado pelo artista Pedro Américo, em 1880, retrata o momento exato em que D. Pedro proclama a Independência do Brasil, às margens do rio Ipiranga, no caminho entre Santos e São Paulo, em 1822.”**

Informações essenciais: O quadro “O Grito do Ipiranga” retrata o momento exato em que D. Pedro proclama a Independência do Brasil.

Detalhes, acréscimos à informação essencial: Sobre o quadro: pintado pelo artista Pedro Américo, em 1880. Sobre a Independência do Brasil: às margens do rio Ipiranga, no caminho entre Santos e São Paulo, em 1822.”

d) Qual a função das vírgulas na frase da questão anterior?

Resposta: a vírgula sinaliza as informações que especificam, descrevem, detalham as informações principais.

e) Na última frase do texto, se substituirmos o travessão pela vírgula, o sentido desejado permaneceria o mesmo?

Resposta: Não, pois nesta frase, a vírgula utilizada surge separando uma sequência de ideias temporais. O travessão introduz um comentário sobre a atual situação do riacho nos dias atuais.

f) Comparando a imagem da pintura com a imagem da foto, é possível citar as mudanças pelas quais o riacho passou. Quais foram:

Resposta: Urbanização, poluição.

7. Conclusão do trabalho

Apesar de serem duas coleções aprovadas no PNLD/2020, com um maior número de atividades que determinam o gênero a ser escrito e os parâmetros comunicativos, além da contextualização da produção e das etapas de revisão e reescrita, percebe-se que a coleção *Se liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem* aproxima-se um pouco do que é proposto pela BNCC, ainda que apresente atividades normativas.

Nesta coleção, há a preocupação em refletir os efeitos de sentido provocados pelo uso/não uso da vírgula nos textos, ainda que a maior parte dos exercícios cobre questões normativas. A maioria das atividades parte de um texto pertencente a um determinado gênero textual e não de frases isoladas. Entretanto, como foi

demonstrado através da análise de alguns exercícios propostos, a explicação para a presença ou ausência da vírgula ainda é guiada pelo tópico gramatical, o que não condiz com a teoria dos gêneros discursivos.

Já a coleção *Tecendo linguagens: língua portuguesa* opta, em larga escala, pela valorização de atividades prescritivas, sem qualquer relação com os gêneros textuais trabalhados, apresentando muito mais teorias e exercícios normativos sobre o tema vírgula.

Entretanto permanece um questionamento: se o objetivo é trabalhar o gênero e, a partir dele, refletir os efeitos de sentido da presença/ausência da vírgula, é necessário apresentar teorias normativas no Ensino Fundamental? Obviamente, é importante apresentar algumas teorias normativas, porém o ensino não pode se centrar nessa ação. Ao contrário, a análise e a produção de gêneros textuais devem levar o estudante a saber mais sobre a estrutura do texto para assim escrever melhor. Como uma das várias formas, explicações prescritivas também ajudam desde que aconteçam para complementar a análise dos efeitos de sentido. Neste caso, levando em conta que a preocupação maior é que o estudante entenda os efeitos de sentido provocados por determinados sinais de pontuação, é possível que atividades de caráter prescritivo sejam desnecessárias no Ensino Fundamental.

Com relação aos estudantes no final do Terceiro Ciclo, com dificuldades de aprendizagem, observa-se que não é possível compreender o uso dos sinais de pontuação com as explicações fornecidas pelo livro didático em questão. É preciso realizar propostas de leitura e escrita com atividades que levem em conta as dificuldades desses estudantes e que apresentem diferentes gêneros textuais ilustrando o uso dos sinais de pontuação estudados. Observando a perspectiva sociointeracionista da língua, a leitura e a produção de textos precisam ser o início e o fim das propostas para ajudarem esses estudantes a se tornarem bons leitores e bons escritores. Bagno (2015) aponta que o foco deve ser na leitura e produção de textos:

A grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar e desenvolver o *letramento* dos alunos, isto é, a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que eles vivem. Esse é um dever da escola e um direito de todo cidadão, de toda cidadã. E para que isso aconteça, para que as pessoas possam ler e escrever bem, elas têm que ler e escrever, ler e escrever, ler e escrever, reler e reescrever, rerreler e rerreescrever... (BAGNO, 2015, p. 101)

Importante registrar que esta pesquisa contribuiu muito para minha prática em sala de aula. A primeira mudança é meu olhar sobre os 'erros' de pontuação nos textos de meus estudantes: são erros ou a forma que sabem, naquele momento, para pontuar o texto. Ao mesmo tempo, percebo que o tema sinais de pontuação exige um trabalho de pesquisa maior, como sua origem, primeiros usos, mudanças ao longo do tempo etc. As práticas de ensino sobre os sinais de pontuação precisam ser voltadas para os efeitos de sentido e não para a memorização de normas. O desafio é, a partir da leitura e produção de textos dos estudantes no final do Terceiro Ciclo, com dificuldades de aprendizagem, reconhecer quais gêneros textuais podem ser explorados primeiro, como os estudantes se envolverão com a compreensão textual e a produção desses gêneros, quais podem ser retomados ou não ao longo desse processo. O mais importante, no entanto, como professora, é que eu planeje minhas aulas com o objetivo de que o estudante leia e escreva muito e, para isso, é preciso observar a vivência desses estudantes, ouvir e dialogar, propor também atividades que se relacionem com o cotidiano desses, incentivar a leitura/escuta, produção de gêneros textuais a partir da reflexão, da prática da análise linguística e, quando o estudante se tornar um bom leitor, usar também explicações prescritivas para aprofundar determinados conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; NEBEGASSUM, Renilson José. O trabalho com a pontuação em Sala de Apoio: mediações colaborativas e pedagógicas. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, m. 1, p. 349-379, 30 março 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/32384>> Acesso em: 31 julho 2021

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56 ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 de julho 2021.

CAMPOS, Elenice. **Reflexões sobre o ensino de gramática**. Curitiba: 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1155-4.pdf>. Acesso em 15 agosto 2021.

COSSALTER, Isabel. **Plano de aula: Exercitar o uso da pontuação em textos jornalísticos 2 - gênero notícia**. Revista Nova Escola, São Paulo. Disponível em: <<https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/5ano/lingua-portuguesa/exercitar-o-uso-da-pontuacao-em-textos-jornalisticos-2-genero-noticia/3838> > Acesso em 09 de outubro de 2021.

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisboa. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 1, p. 129-146, 2002. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415107> > Acesso em: 31 julho 2021.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 228-279.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In.: SANTOS, C. F.; MENDOÇA, M. R. S.; CAVALCANTE, M. C. B. G. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Editora AutênciA, 2006.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Pontuação sem sentido: em busca de parceria. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Livro didático de português: múltiplos olhares**. [livro eletrônico], Campina Grande, EDUFPG, p. 176 a 185, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/44255553/Pontua%C3%A7%C3%A3o_e_sentido_em_busca_da_parceria?email_work_card=view-paper > Acesso em: 31 julho 2021.

MORETTOI, Milena; FEITOSA, Claudia de Jesus Abreu. A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística. **Eutomia**:

revista de literatura e linguística, Recife, p. 69-87, julho 2019. Disponível em <<file:///C:/Users/Junia/AppData/Local/Temp/241946-155744-1-PB-1.pdf>>. Acesso em 11 julho 2021.

Prefeitura Municipal de Taubaté, Secretaria de Educação. **Programa Escola Sem Muros: em casa também se aprende**. São Paulo. 2020. Disponível em: <https://www.taubate.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/5ano-LINGUA-PORTUGUESA-ativ09-Uso-de-pontua%C2%BA%C3%BAo-e-seu-sentido.pdf> Acesso em 10 de setembro 2021.

ROCHA, Lúta Lerche Vieira. Flutuações no modo de pontuar e estilos de pontuação. **Revista Delta** – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 14, n.1, 1998 (p. 1-12). Disponível em:< <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43468>> Acesso em: 31 julho 2021.

SAMPAIO, Danúbia Aline Silva; OLIVEIRA, Jairo Venício Carvalhais. Mídia, Linguagem e exclusão: a desigualdade social por meio da predileção de usos linguísticos. In: VASCONCELOS, A. W. S (Org.). **A Sociologia e as questões interpostas ao desenvolvimento humano** [recurso eletrônico], Ponta Grossa/PR: Atena Editora, p. 36-51, 2019. Disponível em: <<https://sistema.atenaeditora.com.br/index.php/admin/api/artigoPDF/19472> >. Acesso em: 20 julho 2021.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a lucidez**. São Paulo: Companhia das Letras: 2004.

SILVA, Alexsandro da. A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais **Cadernos de Educação** – FaE/PPGE/UFPelotas, abril 2010, nº 35). Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1618/1501>>. Acesso em: 11 julho 2021;

_____. **O aprendizado da pontuação em diferentes gêneros textuais:** um estudo exploratório com crianças e adultos pouco escolarizados. 2003. 145 f. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação), Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2003.

_____. Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. Portal ANPED – **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 27º Reunião Anual da Anped, 2014. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/pontuacao-e-generos-textuais-uma-analise-das-producoes-escritas-de-alunos-da-escola> > Acesso em: 31 julho 2021.

SILVA, Anderson Cristiano da. **Os sinais de pontuação e o livro didático:** (des)construindo perspectivas. - EE PROF. ALCEU MAYNARD ARAÚJO – SEE/SP. s/d. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_2496.pdf Acesso em 11 julho 2021.

