

## A pontuação em manuais didáticos de língua portuguesa

**SILVA, ANDERSON  
CRISTIANO DA**  
andcs23@ig.com.br  
andcs23@hotmail.com

Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP/LAEL/CNPq)  
Mestre em Linguística Aplicada (UNITAU)

**PALAVRAS-CHAVE:**  
pontuação;  
manual didático;  
análise dialógica do  
discurso.

**RESUMO:** Esta pesquisa analisa as propostas de ensino relativas aos sinais de pontuação nas coleções: Português: *uma proposta para o letramento* e Português: *linguagens*. Nossa motivação surgiu da preocupação que temos sobre como os sinais de pontuação são abordados nos manuais didáticos de Português distribuídos nas escolas públicas brasileiras. Para alicerçar nossa investigação, recorreremos às contribuições da Análise Dialógica do Discurso, tendo como aporte alguns conceitos-chave desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo, tais como: *diálogo* e *dialogismo*. Da perspectiva metodológica, foram propostos dois eixos. No primeiro, desenvolvemos o aporte teórico da pesquisa. No eixo prático, analisamos duas atividades didáticas sobre o emprego da pontuação. Os resultados apontaram consideráveis diferenças de abordagens sobre a pontuação entre as duas coleções, das quais destacamos a distribuição heterogênea do conteúdo em anos escolares distintos, bem como a concentração dada à modalidade oral para a abordagem da pontuação na coleção *Português: uma proposta para o letramento*.

**KEYWORDS:**  
punctuation;  
teaching manual;  
dialogical discourse analysis.

**ABSTRACT:** This research analyzes the educational proposals for the punctuation marks in the collections Portuguese: *uma proposta para o letramento* and Portuguese: *linguagens*. Our motivation arose from the concern we have about the punctuation marks are covered in textbooks of Portuguese and distributed in Brazilian public schools. In support our research, we used the contributions of Dialogic Discourse Analysis, taking as input some key concepts developed by Bakhtin and the Circle, such as dialogue and dialogism. From the methodological perspective, it was proposed two axes. At first, we developed the theoretical research contribution. In practical axis, we analyzed two educational activities about the use of punctuation. The results showed significant differences about punctuation marks between the two collections, which highlight the heterogeneous distribution of the content in different years, and the concentration given to the oral modality in Portuguese: *uma proposta para o letramento*.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, desde a primeira metade do século XX e início do XXI, as políticas públicas a respeito do manual didático têm cada vez mais destaque como uma das ações para melhoria da aprendizagem. Além da garantia da distribuição gratuita (a cada triênio) desses manuais didáticos em todas as escolas públicas do país, desde meados da década de 1980 o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) estruturou formas de garantir a qualidade de constituição desses materiais, por meio de um processo de avaliação rigoroso, que inclui a divulgação das prescrições por meio do Edital do PNLD (Brasil, 2008), bem como o aval de especialistas nomeados pelo governo, gerando o Guia do PNLD para o Ensino Fundamental (Brasil, 2010). Apesar das diversas ações realizadas pelo governo, avaliações nacionais (SAEB<sup>1</sup>) e internacionais (PISA<sup>2</sup>) em larga escala apontam que o Brasil continua a apresentar resultados insatisfatórios com relação às competências de leitura e escrita.

Concentrando nosso estudo nas competências ligadas à produção de texto, entre as problemáticas existentes, acreditamos que um dos fatores relevantes que podem influenciar diretamente para a manutenção dos resultados acima citados, consiste no fato de que os manuais didáticos podem não contribuir satisfatoriamente para o desenvolvimento dessa competência, entre os quais chamamos a atenção para as técnicas utilizadas para o desenvolvimento das habilidades do emprego correto dos sinais de pontuação. Dessa maneira, justifica-se este estudo como forma de investigar as abordagens existentes sobre esse conteúdo gramatical, contribuindo para constituição de novas perspectivas no campo dos estudos da linguagem.

De modo específico, o objetivo deste artigo é analisar as propostas didáticas relativas aos sinais de pontuação, encontradas nas coleções *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares. Alinhada ao escopo do trabalho, temos como perguntas de pesquisa: a) Quais encaminhamentos teórico-metodológicos são constituídos pelas duas coleções, para apresentação teórica e exercícios sobre os sinais de pontuação? b) Como as abordagens didáticas sobre a pontuação,

1. Segundo o INEP (<http://portal.inep.gov.br/saeb>), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é um processo avaliativo por amostragem em escala nacional aplicado, de dois em dois anos, nos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. As avaliações são compostas por testes de Matemática e Português, com notas que vão de 0 a 10.

2. De acordo com informações divulgadas no endereço eletrônico (<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>) do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) o PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é uma avaliação internacional comparada, aplicada trienalmente a estudantes na faixa dos 15 anos, onde são mostrados os indicadores internacionais das competências de Leitura, Matemática e Ciências.

constituídas nos volumes didáticos analisados, se alinham à leitura e produção de texto, conforme prescrito pelos documentos oficiais (Brasil, 2001; Brasil, 2008).

Para nosso arcabouço teórico-metodológico, apoiamo-nos na Análise Dialógica do Discurso (ADD), que tem como aporte os diversos escritos desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo (Bakhtin/ Medviédev/Voloshinov), bem como em seus comentadores. De maneira pontual, elencamos como conceitos-chave a noção de *diálogo* e *dialogismo*.

Para fins organizacionais, o trabalho foi dividido em dois eixos: teórico e prático. No eixo teórico, discorremos a partir da perspectiva bakhtiniana à distinção entre diálogo e dialogismo. Para tanto, além dos escritos do Círculo, baseamo-nos em outras fontes de pesquisa, tais como dicionários especializados, bem como em livros e artigos científicos que se debruçaram no aprofundamento e distinção desses dois conceitos. No eixo prático, analisamos as primeiras atividades didático-pedagógicas a respeito da pontuação, encontradas no volume do 8º ano, da coleção *Português: linguagens* (Cereja; Magalhães, 2009), bem como as primeiras atividades sobre o conteúdo no manual didático do 6º ano, da coleção *Português: uma proposta para o letramento* (Soares, 2002).

## **2. PERSPECTIVA BAKHTINIANA: A DISTINÇÃO ENTRE *DIÁLOGO* E *DIALOGISMO***

Para estruturação das categorias de análise em nosso artigo, partiremos da distinção entre *diálogo* e *dialogismo*. Tal percurso justifica-se pela confusão teórica que muitas vezes se estabelece no contexto educacional, bem como em pesquisas da área de linguagem, em que tomam a acepção de *dialogismo* como sinônimo de *diálogo*, em seu sentido mais conhecido de interação face a face. No entanto, este não se restringe apenas a isso, pois o dialogismo encontra-se na vida cotidiana, por meio da arena de valores ideológicos, no qual a interação entre (inter)locutores constitui-se na linguagem verbal, visual ou verbo-visual.

Nas discussões desenvolvidas pelo Círculo bakhtiniano, no início do século XX, para formação de um novo viés teórico, o diálogo apresentou-se como uma espécie de eixo, ou seja, um elemento fundamental para o conceito de *língua e linguagem*. Na acepção dicionarizada sobre *diálogo*, pode-se encontrar a seguinte definição: “1. Fala alternada entre duas ou mais pessoas; conversação. 2. Troca ou discussão de ideias, opiniões, etc”. (Ferreira, 2002: 234). Essa não é uma compreensão errônea sobre diálogo, mas restringe os sentidos que o conceito possui nos estudos da linguagem. Em um dicionário especializado (Charaudeau; Maingueneau, 2012), temos a noção que o termo diálogo provém do grego, onde há deslizamento de compreensão entre os afixos: *di-*, no sentido de dois, e *dia-*, no sentido de através, o que poderia ocasionar a ideia apenas de comunicação face a face entre dois sujeitos, deixando mais claro o motivo dessa acepção mais restrita que muitos acabam tendo.

Além da definição encontrada no dicionário, faz-se pertinente a discussão de alguns trabalhos de renomados comentadores e estudiosos da teoria bakhtiniana (Brait, 1997, 2002, 2003, 2013; Faraco, 2009; Ivanova, 2011; Marchezan, 2006; Ponzio, 2008) que também se debruçaram para refletir a respeito do papel que o diálogo exerceu nas discussões dos teóricos do Círculo bakhtiniano e seus contemporâneos.

Em seus apontamentos sobre os estudos do Círculo, Marchezan (2006) mostrou que o diálogo tornou-se um conceito-chave que se relaciona com outros elementos centrais da teoria bakhtiniana, como no caso do enunciado. Para compreensão da linguagem verbal em todas as suas manifestações, o diálogo permite ao estudioso da linguagem observar a relação entre os sujeitos, em diferentes tempo e espaço. Ao refletir sobre essa temática, Ponzio (2008) explicita que as ideias bakhtinianas dialogam entre si em uma interação contínua, na qual a compreensão dos signos linguísticos se dá pela resposta ativa, estabelecida em um diálogo constante entre os enunciados.

Em suas reflexões a respeito das ideias linguísticas do Círculo, Faraco (2009) discutiu a questão da problemática do diálogo, em que para ele essa palavra é muitas vezes “mal-dita”,

sendo confundida com sinônimo de *dialogismo*. De acordo com seus apontamentos, os membros do Círculo não se interessavam, ou tinham como preocupação principal, a forma-diálogo em seu sentido restrito, mas no seu sentido amplo, que implica discutir sobre a complexidade da interação entre as vozes sociais.

Em especial, alguns artigos engendrados por Brait (1997, 2002, 2003) explicitam mais especificamente sobre uma das características do diálogo: a interação. De acordo com suas discussões, a perspectiva bakhtiniana trouxe em pauta o elemento interacional como parte intrínseca da linguagem, na qual se considera o contexto situacional e a participação contínua e ativa dos (inter)locutores sócio-históricos situados, bem como os discursos que os constituem e reverberam na constituição dos sentidos. Desse modo, a compreensão de diálogo, num sentido mais amplo, iniciou-se a partir de uma mudança de pensamento que ocorreu acerca da língua: de uma noção de objeto para discurso, passando de uma linguística da língua para a do discurso.

Em suas reflexões sobre *O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930*, Ivanova (2011) chamou atenção para importância que o diálogo começou a ter na linguística do século XX, tanto na Europa quanto na Rússia. Entre as publicações que destacam esse período, está o artigo publicado em 1923 pelo linguista Lev Jakubinskij, intitulado *Sobre a fala dialogal*.

[...] pela primeira vez na linguística russa e mundial, encontra-se a formulação dos princípios da teoria do diálogo como fenômeno complexo e heterogêneo, no qual se cruzam componentes linguageiros e extralinguísticos. Dentre os princípios estabelecidos por Jakubinskij que permanecem atuais, podem-se mencionar os seguintes: (1) o diálogo como atividade mútua, interação; (2) o fenômeno da “resposta” (*otvetnost’*) de cada enunciado, que tem como consequência a “produção de réplicas no discurso interior”; (3) o caráter “não-acabado, não-terminado” de cada enunciado; (4) a espontaneidade dos processos de percepção e preparação de um novo enunciado; (5) a interação em um dado diálogo entre a experiência e a réplica de um interlocutor (Ivanova, 2011: 247).

Com o engendramento sobre seu ponto de vista a respeito do diálogo, Jakubinskij definiu-o como resultado da interação verbal entre os interlocutores do discurso. Entre as características

dessa interação destacadas pelo estudioso, está o papel fundamental da entoação, despontando como um dos elementos-chave na constituição de sentidos.

Além das contribuições explicitadas sobre Jakubinskij, Ivanova (2011) também destacou o trabalho a respeito do diálogo realizado por Voloshinov. Esse importante membro do Círculo estudou na Universidade de Petrogrado, entre 1922-1924, tendo contato com diferentes áreas do saber, inclusive com os estudos de linguística desenvolvidos por Jakubinskij, visto que esse já era um professor reconhecido na Rússia. Além de terem sido contemporâneos, ambos trabalharam juntos no Instituto de Estudos Comparativos de Literaturas e Línguas Ocidentais e Orientais, bem como em um periódico especializado da época, no qual publicaram seus artigos.

Entre algumas obras de destaque, em que podemos perceber essa preocupação com o diálogo, estão: *Discurso na vida e discurso na arte* (s.d) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (1999). No ensaio *Discurso na vida e discurso na arte* (s.d.), Voloshinov/Bakhtin discutiram as peculiaridades do enunciado poético. Para tanto, sua apreciação considerou dois pontos de vista sobre a contemplação artística, que não condiziam com uma postura sociológica. O primeiro privilegiava o objeto, descartando a relação entre criador e contemplador. Já o segundo, restringia-se ao estudo isolado para o criador ou para o contemplador. Segundo os teóricos, na consideração de uma obra artística, era necessário levar em conta a relação entre todos os envolvidos no processo artístico, visto que a obra “[...] se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como fator essencial nessa interação” (Voloshinov/Bakhtin, s.d: 4).

Dessa forma, os teóricos discutiram pontos essenciais para o desenvolvimento de uma teoria da interação verbal. Tendo consciência que o enunciado é fruto de uma situação extralinguística, originada na vida cotidiana, sendo necessário iniciar o estudo por meio da palavra no diálogo cotidiano.

Na continuidade aos estudos sobre diálogo, observamos em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin/Voloshinov, 1999) a dedicação de um capítulo específico à interação verbal,

no qual são desenvolvidas questões sobre a fala como base da evolução da língua. Neste capítulo, desenvolvem-se questões no âmbito filosófico, nas quais a relação entre locutor e interlocutor é considerada como parte fundamental do processo enunciativo.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin/Voloshinov, 1999: 113).

Essa discussão sobre a importância da interação social revela a preocupação com a questão da língua em uso, na qual o processo geral de interação está ligado ao diálogo constante entre os participantes do discurso. Dessa forma, há de se considerar no processo de compreensão, o ato de produção e sua natureza dialógica, que pressupõe a interação entre enunciados. A partir desse aprofundamento sobre a questão do diálogo pelo viés bakhtiniano, iniciamos nossas reflexões iniciais acerca da noção de *dialogismo*.

O entendimento de *dialogismo* encontrado na obra de Bakhtin configura um dos conceitos-chave que contribui para nossa pesquisa, pois a perspectiva dialógica da linguagem permite-nos compreender a existência das relações dialógicas, na constituição das atividades didáticas sobre a pontuação, encontradas nos manuais didáticos selecionados.

Dado ao grande número de publicações entre livros e produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses), a nosso ver o dialogismo parece ser um dos conceitos mais populares da teoria bakhtiniana no Brasil, servindo de subsídio teórico para diversas pesquisas, nas diferentes áreas do conhecimento. Além disso, esse conceito foi e continua sendo objeto de interesse e presença constante em diferentes publicações. Por essas razões, não temos a pretensão de discorrer em exaustão ou apresentar um estado da arte sobre o conceito, pois muito já se escreveu

a este respeito, ademais, nosso propósito consiste em apresentar uma visão contrastiva e heterogênea com relação ao entendimento de *dialogismo*.

A partir do *Dicionário de análise do discurso*, ratificamos que o dialogismo transita e é adotado por diferentes áreas, como a Análise do Discurso. Na conceituação estabelecida nesse dicionário, dialogismo refere-se “às relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como com os enunciados futuros que poderão os destinatários produzirem” (Charaudeau; Maingueneau, 2012: 160). Nessa explicação, os autores advertem que o vocábulo é carregado de sentidos que se entrecruzam, não apenas, devido aos escritos do Círculo, como também pela compreensão e heterogeneidade de trabalhos publicados por diversos pesquisadores.

No *Dicionário de linguística da enunciação*, diferente de outros vocábulos que transitam em perspectivas teóricas distintas, como o caso de enunciado, o dialogismo é atribuído exclusivamente à teoria bakhtiniana, sendo definido como “princípio da linguagem que pressupõe que todo discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos aparentes, desencadeando diferentes relações de sentido” (Flores et al., 2009: 80). Em nota explicativa sobre o conceito, reforçou-se a ideia do dialogismo ser inerente a todo discurso, estabelecendo relação entre discursos (passados/presentes/futuros) e possibilitando diversas relações de sentido.

Por fim, o *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*, publicação especializada nos conceitos bakhtinianos, e que não possui uma versão até o momento em língua materna, não apresentou uma definição como é encontrada comumente nos dicionários em geral, mas explicitou, por sete páginas, a contextualização e os principais escritos do Círculo, que corroboraram para o delineamento do conceito. Na apresentação do vocábulo, Arán (2006) afirmou que a noção bakhtiniana de dialogismo é muito complexa e amplamente relacionada ao papel do sujeito, sua alteridade e a relação com outros sujeitos.

As definições encontradas nesses dicionários não são idênticas, tampouco erradas, mas exemplificam a heterogeneidade que o termo possui no meio acadêmico, não podendo ser



“engessado” em uma fórmula fechada, como uma espécie de receita pronta e acabada, também não pode ser definido por meio de um conceito padronizado e único que venha afirmando que “dialogismo é...”.

Em suas reflexões sobre as ideias linguísticas do Círculo a respeito da linguagem e do diálogo, Faraco (2009) dedicou um espaço especial para o tema da dialogia. Esse especialista confirmou a ideia de que desde a segunda década do século XX, os escritos do Círculo foram, a partir de um projeto focado no diálogo, constituindo a noção do dialogismo. Um ponto importante a destacar em nossa revisão teórica, é justamente a distinção entre os termos dialogismo e diálogo, uma vez que existe a possibilidade de um equívoco conceitual. Portanto, deve-se dissociar a ideia de dialogismo como sinônimo de diálogo, no sentido amplo, pois esse pode ser apreendido dentro da perspectiva dialógica, não apenas como estrutura, mas como condição de linguagem.

Barros (1994) compreendeu a noção de dialogismo a partir do deslocamento da noção de sujeito, uma vez que esse é visto como sujeito discursivo, formado pelos discursos, nos quais estão presentes diferentes vozes sociais. As vozes que dialogam têm posições diferentes, por meio das quais o discurso se constrói na interação e na tensão, revelando a linguagem em funcionamento. Com isso, compreendemos que a noção de sujeito é entendida com um eu e um outro, que estão intrinsecamente ligados, tendo a linguagem como componente articulador.

Para Fiorin (2006) o dialogismo constitui-se como um dos elementos unificadores do pensamento bakhtiniano. Com esse conceito funda-se a propriedade dialógica da linguagem, segundo a qual, o dialogismo constitui-se a partir de três eixos básicos: a) a relação de sentidos que se estabelece entre enunciados; b) são maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso; c) princípio constitutivo dos interlocutores e seu princípio de ação.

Somando todas essas afirmações e leituras realizadas por esses respeitados pesquisadores a respeito da concepção de dialogismo e suas características, aliamos a uma sintetização didática em que Brait explicitou sobre a natureza constitutivamente dialógica da linguagem, afirmando que:

[...] o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. (Brait, 1997: 98).

Como vimos além da diferença existente na definição dada nos dicionários especializados, também em trabalhos distintos de pesquisadores da área da linguagem, a noção de dialogismo apresenta algumas diferenciações, que acabam complementando-se. Entre um ponto comum que nos chamou atenção, está o papel que o sujeito possui e sua relação com os enunciados. Em meio a uma heterogeneidade de vozes e nuances sobre os sentidos de dialogismo, podemos compreendê-lo como um conceito complexo formado pelos diversos escritos do Círculo.

### **3. AS RELAÇÕES DIALÓGICAS EXISTENTES NAS PROPOSTAS DIDÁTICAS DE PONTUAÇÃO, NAS COLEÇÕES *PORTUGUÊS: LINGUAGENS E PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO***

Pela observação dos quatro volumes que compõem a coleção *Português: linguagens*, verificamos que o tema sinais de pontuação - foi abordado apenas no volume do 8º ano, especificamente na unidade III, capítulo 3 (Linguagem publicitária: entre o banal e o extraordinário), seção *A língua em foco*. Desse fato, a perspectiva dialógica permite-nos pensar em um jogo de tensão constante entre os enunciados concretos, ou seja, ao escolherem trabalhar com o conteúdo em apenas um volume, os autores deixaram os demais livros que compõem a coleção sem um trabalho sistemático com a pontuação. Esse princípio organizador da coleção mostra uma relação dialógica consonante com os documentos que norteiam a constituição da coleção, uma vez que nem os PCN (BRASIL, 2001), nem o Edital do PNLN (BRASIL, 2008) e as DCN-EF (BRASIL, 2010a) parametrizam algo específico, como em qual ano escolar devem ser trabalhados os sinais de pontuação.

O volume do 8º ano apresenta quatro unidades distintas, com três capítulos cada uma. Na unidade 3, os autores elaboraram a sequência didática em quatro subseções: 1) *Construindo o conceito*; 2) *Conceituando*; 3) *A pontuação na construção do texto*; 4) *Semântica e discurso*. Relacionando o título da primeira e segunda subseções, vê-se a prevalência do gerúndio nos verbos construindo e conceituando. Essa característica pode indicar uma ideia de que o conceito de pontuação não é algo pronto e acabado, mas que deve ser compreendido na interação entre alunos e professores.

Entre as reflexões bakhtinianas sobre a língua, está justamente “1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (Bakhtin/Voloshinov, 1999:124). Essa maneira de titular parte da proposta didática sobre os conhecimentos gramaticais revela uma entre as muitas peculiaridades que a distinguem das demais coleções. Com relação às duas últimas subseções, os títulos parecem indicar a progressão da abordagem que os autores deram ao conteúdo, aprofundando o papel que a pontuação exerce no texto e os efeitos desse recurso gramatical no discurso. A escolha por esses títulos acaba por arrematar a maneira como os autores pretendem construir o conceito e a proposta didática dessa coleção.

Com relação à quantidade de exercícios, também não há nenhum tipo de coerção, estabelecendo mínimo ou máximo de atividades para cada conteúdo. Cabe, portanto, aos autores e aos demais agentes envolvidos no processo de constituição do LDP a decisão de quantos exercícios serão suficientes para que os alunos apreendam o conteúdo. Como não há uma recomendação explícita, a coleção apresenta uma relação dialógica consonante aos documentos oficiais, uma vez que a LDB (Brasil, 2010b) prescreve a fixação de conteúdos mínimos, sem especificar exatamente o que seria esse mínimo recomendado. Cabe ressaltar que, pelo espaço delimitativo do artigo, restringimos nossas discussões para a primeira seção de exercícios, intitulada *Construindo o conceito*.

Considerando a pertinência de todas essas informações, iniciaremos nossas discussões, comentários e exemplificações pelos blocos de subseções, começando com a subseção *Construindo o conceito*, conforme página digitalizada:

Figura 1: Português: linguagens,  
8º ano, p. 169

**A língua em foco**

**A PONTUAÇÃO**


**CONSTRUINDO O CONCEITO**

Leia o texto:

**O testamento**

Um homem rico, sem filhos, sentindo-se morrer, pediu papel e caneta e escreveu assim:  
"Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do mecânico nada aos pobres"  
Não teve tempo de pontuar — morreu.  
Eram quatro concorrentes. Chegou o sobrinho e fez estas pontuações numa cópia do bilhete:  
"Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."  
A irmã do morto chegou em seguida com outra cópia do testamento e pontuou assim:  
"Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."  
Apareceu o mecânico, pediu uma cópia do original e fez estas pontuações:  
"Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."  
Um juiz estudava o caso, quando chegaram os pobres da cidade. Um deles, mais sabido, tomou outra cópia do testamento e pontuou deste modo:  
"Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico? Nada! Aos pobres!"

(Adaptado de: Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite. Comunicação/ Expressão em Língua Nacional. São Paulo: Nacional, 1973. 6ª. ano, p. 84.)




1. O testamento do homem rico, do modo como foi escrito por ele, tem um sentido preciso? Por quê?  
*Não, pois a falta de pontuação cria ambigüidade.*

2. Com a pontuação dada pela irmã, pelo sobrinho, pelo mecânico e pelos pobres, o testamento adquiriu sentido? Por quê?  
*Sim, porque a pontuação tornou preciso o sentido que cada um queria dar ao texto.*

3. O testamento foi pontuado de quatro formas diferentes e em cada uma delas adquiriu um sentido novo. Conclua: Qual é o papel da pontuação na frase?  
*Preclar o sentido do texto, deixando-o de acordo com o sentido pretendido pelo autor.*

**A entonação**

Na fala, a frase é marcada pela entonação, isto é, por um tom que o locutor dá à voz para expressar sua intenção. Na escrita, os recursos gráficos — a pontuação, o tipo de letra empregado, a repetição de letras, a divisão de palavras em sílabas — indicam como deve ser lido o texto. Assim, se quisermos, por exemplo, expressar a intenção da vaquinha da tira acima, devemos, no 1º quadrinho, ler sua fala com um grito de alegria. Já no 2º quadrinho, devemos prolongar o a final da palavra **janelinha** como quem está provocando os companheiros.



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 10/9/2005.)

Essa subseção orienta os alunos a fazerem a leitura do conto *O testamento*. Esta poderia ser feita em silêncio ou em voz alta (cabendo, ao que parece, a decisão ao professor). O conto é uma adaptação de um texto, de mesmo título, do livro *Comunicação e Expressão da Língua Nacional*, de 1973. Esse texto refere-se a um homem muito rico que, ao escrever seu testamento, esqueceu-se de pontuá-lo. Como eram quatro pessoas requerendo a herança, conforme liam e pontuavam, os sentidos iam se modificando, de acordo com o interesse de cada personagem. Apesar de ser uma adaptação de uma publicação do início da década de 1970, o texto é atemporal e sua temática relaciona-se diretamente com o tema da pontuação.

Quanto aos princípios e critérios de avaliação para o componente curricular de LP, o Edital do PNLD (Brasil, 2008) prescreve que os conteúdos gramaticais nos LDP devem ser abordados “com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificiais criadas” (Brasil, 2008: 52). Nesse caso, a escolha desse texto motivador parece estabelecer uma relação dialógica dissonante, uma vez que a proposta de trabalho com os sinais de pontuação encontra-se na unidade III, que tem como foco a discussão sobre o consumo. Ademais, as atividades sobre pontuação estão inseridas no capítulo 3, cujo título é *Linguagem publicitária: entre o banal e o extraordinário*.

Pelas prescrições do Edital do PNLD (Brasil, 2008), observamos que não há nenhum tipo de coerção específica, sobre quais gêneros deverão ser utilizados para tratar certo conteúdo na estruturação das coleções. De maneira coerente, a inserção desse conto como um texto motivador exemplifica, por meio da materialidade linguística, a importância que a pontuação possui na constituição de sentidos, a partir das trocas, ausências e posição que os sinais ocupam.

Em continuidade à análise da proposta didática, verifica-se a presença de três perguntas, bem como sugestões de respostas. Comumente presentes na versão para os professores, os LDs apresentam respostas em azul e tamanho menor que as letras usuais. Esse elemento expressa uma relação mais direta entre os autores da obra e os professores que utilizam o material.

Pelo viés dialógico, não há um posicionamento totalmente neutro e entre os sujeitos do discurso há um diálogo constante, que é uma das características do *enunciado concreto*. Nesse processo, Puzzo (2013) assevera que, aparentemente, há um apagamento da voz do autor, pois há uma trama enunciativa na constituição do LD; porém, explicita que, para a organização do material, há um processo de pesquisa, seleção e proposição de questões que acabam por (d) enunciar o posicionamento valorativo do autor. Desse modo, o autor “imprime seu tom: a) na composição da coletânea; b) na escolha de textos; c) na proposição de tarefas e exercícios; d) no diálogo com o público a que se destina” (Puzzo, 2013: 347). No caso deste último, é possível ver a voz dos autores (e o tom de proximidade) mais concretamente por meio dessas recomendações e sugestões de respostas impressas no exemplar didático destinado aos docentes.

Por meio da materialidade linguística, conseguimos compreender os imbricamentos entre os discursos governamental e pedagógico. De um lado está o governo, exigindo, por meio dos seus documentos, que o Manual do professor tenha uma efetiva interlocução com os docentes, o que implica orientações teórico-metodológicas e sugestões de utilização do material eficazes. De outro lado, há uma situação de senso comum, que é a má formação docente (principalmente de professores oriundos de algumas instituições privadas quem visam mais ao lucro do que à qualidade de ensino), e a desvalorização salarial desses profissionais, que exige que trabalhem em redes diferentes (estadual, municipal ou particular) e que acumulem uma carga de trabalho excessiva, recorrendo ao manual didático como um material de apoio, numa espécie (muitas vezes) de “muleta”. Com isso, vemos que em uma relação dialógica consonante, os autores respondem adequadamente às prescrições oficiais, bem como ao anseio de professores inexperientes ou com carga horária elevada, que necessitam de auxílio com relação às alternativas propostas nos materiais didáticos.

A partir de todas essas considerações, a primeira pergunta da atividade solicita que os alunos reflitam sobre a ausência da pontuação, fazendo com que justifiquem a resposta. Este exercício mostra o papel que a pontuação exerce na constituição de sentidos, justamente pela falta que

esta faz no texto, explicitando que o conteúdo não é estático, sendo possíveis diferentes pontuações em um mesmo sintagma. Isso acaba por levar-nos a pensar que, às vezes, a colocação de tipos diferentes de pontuação em uma mesma frase pode não ser um erro, mas questão de estilo, o que implica a subjetividade do interlocutor. Para esta primeira pergunta (O testamento do homem rico, do modo como foi escrito por ele, tem um sentido preciso? Por quê?), vê-se como sugestão de resposta: “Não, pois a falta de pontuação cria ambiguidade”. Como bem dizemos, ressaltamos que se trata de uma sugestão, havendo outras possibilidades de respostas, por ser uma questão discursiva e dirigida a muitos interlocutores. Cabe ressaltar, a partir de um conhecimento empírico, que alguns docentes podem adotar essas sugestões como única resposta possível, desconsiderando, muitas vezes, as respostas dos alunos e esquecendo-se de que a sugestão tem como interlocutor direto o próprio regente da sala, objetivando apenas auxiliá-lo no cotidiano escolar.

No caso da segunda pergunta, os educandos são levados a explicar quais sentidos o testamento adquiriu, a partir do emprego da pontuação feita pelos requerentes da herança. Observa-se que os autores estimulam a reflexão dos estudantes sobre a subjetividade e os efeitos de sentido, que podem ocorrer no texto a partir do emprego da pontuação, seu intercâmbio, bem como a posição de cada ponto empregado na frase.

A terceira pergunta exige do interlocutor a conclusão sobre o papel da pontuação, a partir da relação entre o texto e as respostas dadas nas duas primeiras questões. Na sugestão de resposta, vê-se a concepção que os autores querem inculcar nos alunos, associando o emprego da pontuação aos sujeitos do discurso, deixando, nesse primeiro momento, de associar o uso de certas pontuações aos elementos essenciais da oração e sua nomenclatura sintática.

Com relação à estrutura das perguntas, as duas primeiras são finalizadas com a expressão “Por quê?”. Com isso, mostra-se o plano dos autores de fazerem os educandos detalharem suas respostas, levando-os a refletir sobre suas justificativas, elaborando argumentos para sustentar seus pontos de vista. Nas sugestões de respostas neste primeiro bloco, observamos a expressão

*sentido preciso*, que pode de algum modo levar o aluno a concluir que há apenas uma maneira correta de pontuar, bem como que esta tem um único sentido. Sabemos que a língua não é estática e a constituição de sentidos se dá pela relação entre os (inter)locutores, não existindo um sentido único e preciso, mas nuances, uma vez que a língua é opaca e permite certas construções enunciativas.

Ao iniciar o estudo a respeito da pontuação nesta unidade, Cereja e Magalhães (2009) mostram aos educandos a questão da subjetividade, pois o emprego dos sinais depende dos (inter)locutores e da sua constituição subjetiva. Com relação ao *corpus*, os autores parecem estabelecer uma relação dialógica consoante às prescrições dos PCN (Brasil, 2001), uma vez que até esses documentos recomendam, na prática de análise linguística, a “utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação” (Brasil, 2001: 154). Dessa forma, essa atividade inicial estimula o aluno a pensar como a língua funciona em determinada situação, relacionando aquilo que o educando sabe com os aspectos semânticos.

No final dessa subseção há um boxe no qual se explicita o conceito de *entonação*. De uma maneira didática, os autores acrescentam uma tirinha de Fernando Gonsales. De acordo com o Manual do Professor, os boxes têm a função de dialogar com o conteúdo das cinco seções fundamentais da unidade, tendo como escopo aprofundar o assunto em discussão. No caso, a apropriação do conceito de *entonação* por parte dos alunos torna-se importante, para levá-los a compreender as diferenças entre as modalidades orais e escritas, bem como um dos recursos que os sujeitos utilizam para estabelecer sentidos por meio da língua.

Novamente o imbricamento de elementos verbo-visuais corrobora a constituição dessa atividade. Além da cor azul destacando o título, o retângulo laranja envolve texto e imagens, dando destaque ao conteúdo em discussão. Sob outro aspecto, embora não haja uma referência explícita sobre a base teórica, em que os autores se fundamentaram para expressar o conceito de *entonação*, observamos que a coleção foi aprovada, passando pelo crivo de especialistas, cumprindo, atendendo, os critérios mínimos exigidos pelos documentos reguladores.



Dando continuidade à nossa análise contrastiva, iniciaremos nossas discussões a respeito da coleção *Português: uma proposta para o letramento*. Nesse sentido, compreendendo as atividades didáticas de pontuação como um enunciado concreto, há de se considerá-las como uma unidade real de comunicação que possui (inter)locutores específicos, possibilitando efeitos de sentido, posicionamento valorativo e respostas por meio do acabamento enunciativo. Desse modo, nossas análises partem da materialidade verbo-visual até as camadas mais profundas, trazendo à tona as relações dialógicas existentes na trama enunciativa, que compõe a proposta didática de pontuação nessa coleção.

Segundo os pontos fortes elencados no Guia do PNLD (Brasil, 2010a), essa coleção possui o *letramento* (literacia) como fundamento e como finalidade de ensino, visando ao desenvolvimento e o aperfeiçoamento das práticas de interação (orais e escritas). No conjunto dos livros didáticos (6º ao 9º anos), encontramos referência aos sinais de pontuação apenas nos volumes do 6º e 7º anos.

As unidades organizam-se em temáticas consoantes, tratando de assuntos relacionados aos dilemas da entrada na adolescência e temas de interesses dos jovens. A escolha e divisão dos assuntos que serão o eixo central para o desenvolvimento das propostas didáticas são fundamentais para o êxito do ensino e aprendizagem. No caso do exemplar do 6º ano, o primeiro semestre explora a reflexão a partir de questionamentos: “Quem é que eu sou? E a família como ela é?” Essas são questões que, comumente, estão no pensamento dos pré-adolescentes. Estes, ao mesmo tempo em que estão num período de transição entre a infância e a fase adulta, precisam lidar com diversas mudanças, inclusive em seus próprios corpos, como também com conflitos sociais.

O livro do 6º ano apresenta o trabalho com a pontuação distribuído nas unidades 2 e 3, dentro da seção *Língua Oral – Língua Escrita*. Esta primeira sequência didática é constituída por sete exercícios, que retiram pequenos excertos do texto motivador, nos quais destacamos o intercâmbio entre as pontuações e a constituição de sentidos a partir dos tipos de sinais em-

pregados. Para fins de análise e do espaço delimitado, restringimo-nos ao estudo da primeira unidade em que aparece o trabalho com a pontuação.

Para início da unidade 2, é preciso a leitura prévia da crônica *Menino*, de Fernando Sabino. Esse texto é composto por uma enumeração de frases que as mães dizem com frequência aos filhos. Estruturalmente, Sabino utiliza diferentes tipos de pontuação, destacando-se em maior quantidade os sinais de exclamação, interrogação e ponto final, conforme vemos:

### MENINO

Menino, vem pra dentro, olha o sereno! Vai lavar essa mão. Já escovou os dentes? Toma a bênção a seu pai. Já pra cama!

Onde é que aprendeu isso, menino? Coisa mais feia. Toma modos. Hoje você fica sem sobremesa. Onde é que você estava? Agora chega, menino, tenha santa paciência.

De quem você gosta mais, do papai ou da mamãe? Isso, assim que eu gosto: menino educado e obediente. Está vendô? É só a gente falar. Desce daí, menino! Me prega cada susto...Para com isso! Joga isso fora. Uma boa surra dava jeito nisso. Que é que você andou arranjando? Quem te ensinou esses modos? Passe pra dentro. Isso não é gente para ficar andando com você.

Avise seu pai que o jantar está na mesa. Você prometeu, tem de cumprir. Que é que você vai ser quando crescer? Não, chega: você já repetiu duas vezes. Por que você está quieto aí? Alguma você está tramando...Não anda descalço, já disse! Vai calçar o sapato. Já tomou o remédio? Tem de comer tudo: você acaba virando um palito. Quantas vezes já te disse para não mexer aqui? Esse barulho, menino! Seu pai está dormindo. Para com essa correria dentro de casa, vai brincar lá fora.

Você vai acabar caindo daí. Pede licença a seu pai primeiro. Isso é maneira de responder a sua irmã? Se não fizer, fica de castigo. Segura o garfo direito. Põe a camisa dentro da calça. Fica perguntando, tudo você quer saber! Isso é conversa de gente grande. Depois eu te dou. Depois eu deixo. Depois eu te levo. Depois eu conto. Depois.

Agora deixa seu pai descansar – ele está cansado, trabalhou o dia todo. Você precisa ser muito bonzinho com ele, meu filho. Ele gosta tanto de você. Tudo que ele faz é para o seu bem. Olha aí, vestiu essa roupa agorinha mesmo, já está toda suja. Fez seus deveres? Você vai chegar atrasado. Chora não, filhinho, mamãe está aqui com você. Nosso Senhor não vai deixar doer mais.

Quando você for grande, você também vai poder. Já disse que não, e não, e não! Ah, é assim? Pois você vai ver só quando seu pai chegar. Não fale de boca cheia. Junta a comida no meio do prato. Por causa disso é preciso gritar? Seja homem. Você ainda é muito pequeno para saber essas coisas. Mamãe tem muito orgulho de você. Cale essa boca! Você precisa cortar esse cabelo.

Sorvete não pode, você está resfriado. Não sei como você tem coragem de fazer assim com sua mãe. Se você comer agora, depois não janta. Assim você se machuca. Deixa de fita. Um menino desse tamanho, que é que os outros há de dizer? Você queria que fizessem o mesmo com você? Continua assim que eu te dou umas palmadas. Pensa que a gente tem dinheiro para jogar fora? Toma juízo, menino.

Ganhou agora mesmo e já acabou de quebrar. Que é que você vai querer no dia de seus anos? Agora não, que eu tenho o que fazer. Não fica triste não, depois mamãe te dá outro. Você teve saudades de mim? Vou contar só mais uma, que está na hora de dormir. Agora dorme, filhinho. Dá um beijo aqui – Papai do Céu te abençoe. Este menino, meu Deus.

Sabino, F. (1997). *As melhores crônicas de Fernando Sabino*.  
Rio de Janeiro: Record, pp. 86-89.

A primeira apresentação a respeito da pontuação dá-se por meio de exercícios (unidade 2, p.78-79) em que os alunos são estimulados a refletir, por meio de excertos desse texto motivador. Quanto à temática da crônica, parece haver uma relação dialógica consonante com a unidade 2, uma vez que as diversas frases de mãe elencadas no texto se relacionam como o título *E a família como ela é?* Na sequência, vê-se a reprodução digitalizada da atividade:

Figura 2: Português: uma proposta para o letramento, 6º ano, p. 78-79

Unidade 2 E A FAMÍLIA, COMO ELA É?

Língua oral - Língua escrita

1. Recorde uma das frases de mãe:

"Já tomou o remédio?"

• Veja um exemplo de situação em que seria possível uma mãe usar esta frase:

O filho tem de tomar um remédio toda noite. Ele está se preparando para dormir, a mãe pergunta:  
— Já tomou o remédio?

• Imagine uma situação em que a mãe usaria esta frase escrita assim:

Já tomou o remédio!  
Respostas pessoais.

2. Na língua oral, essas frases seriam **faladas** de forma diferente, em cada uma das situações.

• Fale cada uma destas frases, prestando atenção nas diferenças de entoação:

- Já tomou o remédio?
- Já tomou o remédio!

3. Recorde esta frase de mãe que aparece no texto:

"Você vai chegar atrasado."

• Compare com:

- Você vai chegar atrasado!
- Você vai chegar atrasado?

• Imagine que o filho perdeu a hora e está se apressando depressa para sair para a escola.

Indique como seria escrita a frase em cada uma das situações seguintes:

- A mãe não sabe a que hora exatamente a aula começa.  
Você vai chegar atrasado?
- A mãe sabe que a escola não se importa muito com atrasos.  
Você vai chegar atrasado.
- A mãe sabe que a escola não permite a entrada de aluno atrasado.  
Você vai chegar atrasado!

4. Na língua oral, essas frases seriam **faladas** de forma diferente, em cada uma das situações.

• Fale cada uma destas frases, prestando atenção nas diferenças de entoação:

- Você vai chegar atrasado.
- Você vai chegar atrasado?
- Você vai chegar atrasado!

5. Recorde esta outra frase de mãe:

"Tem de comer tudo."

• Imagine quem seria o autor da frase, se ela estivesse escrita assim:

Tem de comer tudo?  
O filho.

6. Fale as duas frases, prestando atenção nas diferenças de entoação:

Tem de comer tudo.  
Tem de comer tudo?

7. Pense, discuta com seu professor e os colegas:

Para que servem estes três sinais de pontuação — o ponto, a interrogação, a exclamação? Para dar pistas sobre a situação em que a frase foi falada (quem falou, para quem falou, por que e para que falou), e para representar o modo como a frase foi falada (a entoação).

Letra oral

Com a orientação do professor, vocês vão ler oralmente o texto: cada um deve ler duas ou três frases.

A turma deve prestar atenção na leitura de cada colega e avaliar se ele leu oralmente as frases com a entoação adequada.

78 79

Pelo projeto pedagógico da coleção, vemos que a autora destina a seção *Reflexão sobre a língua* para tratar de assuntos gramaticais (conforme explicitado no Manual do professor). No entanto, as propostas didáticas sobre os sinais de pontuação são organizadas na seção *Língua oral – Língua escrita*, que tem entre outros objetivos a compreensão de textos orais e escritos, levando o educando a refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre as modalidades da língua, conforme o gênero, o contexto e a situação de interação. A concentração do conteúdo nessa seção mostra o plano autoral, bem como o posicionamento axiológico, ao preferir um espaço diferente do comumente utilizado, para tratar de atividades relacionadas à análise linguística. Por essa organização metodológica, pode-se perceber o acabamento enunciativo, possibilitando juízos de valor entre os interlocutores dessa obra.

De acordo com nossa investigação, o escopo dessa seção objetiva levar o educando a identificar e compreender as relações entre as modalidades oral e escrita, privilegiando a compreensão: a) do sistema ortográfico e fonológico; b) dos diferentes recursos discursivos e linguísticos utilizados nas duas modalidades da língua; c) das normas e dos recursos para a representação da fala na escrita. O trabalho com a pontuação nesse segmento do livro parece coerente com o proposto, pois, além de ser um recurso linguístico utilizado na escrita, também configura um instrumento para tentar representar parte das entoações. Com relação aos aspectos visuais, não observamos nenhum desenho ou foto que remeta à temática da crônica; além dos únicos elementos que se juntam ao título: três ilustrações estilizadas que representam uma boca, uma orelha e um lápis, provavelmente fazendo referência às ações estimuladas nessa atividade, que são fala, escuta e escrita.

O primeiro exercício da série solicita a recordação de uma pergunta lida na crônica e, depois, há um pequeno diálogo, com uma situação do cotidiano, na qual a interrogativa (*Já tomou o remédio?*) teria nuanças diferentes. No desfecho, solicita-se que imaginem outra situação com um enunciado parecido, porém com a troca do ponto de interrogação pelo ponto de exclamação (*Já tomou o remédio!*). Partindo da materialidade linguística, vê-se que as comandas têm

um mesmo padrão, isto é, verbos no imperativo: recorde, veja, imagine. Tais prescrições levam o interlocutor a compreender que a realização de tais ações restringe-se à oralidade. Embora o exercício utilize um fragmento do texto motivador para trabalhar o conteúdo, a atividade baseia-se em uma construção didática elaborada especificamente para esse fim, apresentando uma relação dialógica dissonante do que é prescrito pelos documentos oficiais, que recomendam atividades elaboradas a partir de textos reais do cotidiano. O exercício dois prescreve a leitura em voz alta de duas frases trabalhadas no exercício anterior. Utilizando o mesmo exemplo, o escopo aqui objetiva, a partir do emprego da exclamação e da interrogação, verificar as nuances na entoação. Dentro dos indícios autorais do enunciado, chamou-nos a atenção o negrito nas palavras *faladas* e *fale*, uma vez que reforça o cumprimento da tarefa na modalidade oral.

De modo semelhante aos dois primeiros, o terceiro exercício orienta para a recordação de outra frase de mãe retirada da crônica. Na sequência, solicita-se uma comparação com a mesma frase pontuada de maneira diferente (*Você vai chegar atrasado! Você vai chegar atrasado?*). A partir de uma oração afirmativa, veem-se outras possibilidades e efeitos de sentidos pelo intercâmbio entre as pontuações. Quanto à forma composicional, o enunciado prescreve, no modo imperativo, as seguintes ações: recorde, compare, imagine e indique. As quatro ações direcionam os educandos para respostas ao exercício na modalidade oral, exigindo o acompanhamento do professor. Isso reforça, novamente, nosso posicionamento de que há um desequilíbrio entre as modalidades oral e escrita, o que, a nosso ver, pode não ser benéfico.

O quarto exercício recomenda a leitura de três frases, atentando para as diferenças de entoação (*Você vai chegar atrasado. Você vai chegar atrasado? Vai chegar atrasado!*). A autora destaca na comanda, deixando separada, no início, a expressão *Na língua oral*, o que nos faz depreender que, novamente, a ênfase da atividade recai sobre a modalidade oral, ratificado pelo negrito colocado nas palavras *faladas* e *fale*, (d)enunciando um tom enfático para a modalidade oral, aos olhos dos interlocutores.

O quinto exercício apresenta outra frase afirmativa retirada da crônica. Logo depois, a mesma frase é colocada na interrogativa direta, de modo que os estudantes imaginem o seu provável autor. Novamente percebemos no enunciado a repetição dos vocábulos *recorde* e *imagine*, do que se depreende a não necessidade de realizar o exercício na modalidade escrita.

Dando continuidade às reflexões sobre a entoação, o exercício seis orienta os educandos a falarem em voz alta essas duas frases: *Tem de comer tudo.* e *Tem de comer tudo?*. Aqui a prescrição é que os discentes falem, fazendo-os refletir a respeito da entoação. Para finalizar, o sétimo exercício solicita aos educandos que pensem e discutam sobre a função dos três sinais de pontuação (ponto, interrogação e exclamação) trabalhados nos exercícios anteriores, chegando à uma conclusão a respeito dos sinais privilegiados na atividade.

Nas duas primeiras páginas analisadas, Soares (2002) optou por não dispor teoricamente a definição de pontuação, enfatizando, assim, algumas pontuações específicas: ponto, interrogação e exclamação. Dessa forma, o tema dessa atividade é constituído por alguns elementos, entre eles a escolha dos tipos de pontuação a serem trabalhados no início dos Anos Finais, considerando o grau de complexidade que essas pontuações possuem para um aluno que se encontra no 6º ano. Com isso, podemos entrever um discurso pedagógico na constituição desse enunciado concreto, bem como a responsividade que os autores antecipam, ao engendrarem cada exercício. Ademais, a partir de um viés dialógico, observa-se que a escolha por determinado sinal compreende a negação de outros, indicando o tom valorativo autoral.

Quanto à forma composicional das comandas que iniciam cada exercício, percebe-se o domínio dos verbos no imperativo, tais como: *recorde*, *veja*, *fale*, *compare*, *imagine*, *pense* e *discuta*. Essas são ações que ratificam a ideia de enunciados que exigem apenas a habilidade na modalidade oral. A disposição desses verbos na materialidade linguística (d)enuncia um posicionamento autoral, evidenciando o caráter oral dado às atividades que se referem à pontuação. Em nossas observações, o escopo secundário dessa primeira atividade é levar o educando a identificar o papel dos sinais de pontuação no fim de frases: ponto final, ponto de

interrogação e ponto de exclamação, muito embora se perceba que não há indicação no título ou referência direta sobre esse conteúdo para o aluno. O que se nota é a ênfase no conceito de entoação, sendo os sinais de pontuação um elemento coadjuvante para destacar os tons da fala.

Relembrando a avaliação expressa no Guia do PNLD (Brasil, 2010), um dos aspectos positivos ressaltados dessa coleção foi, justamente, a articulação entre leitura, produção escrita e o trabalho com a análise linguística. Entretanto, essa atividade específica sobre pontuação não consegue mostrar a articulação entre os três aspectos da língua (leitura/ escrita/ análise linguística). Pela nossa experiência empírica, por quase uma década em sala de aula, os alunos geralmente não têm problemas com relação aos efeitos de sentido a partir das entoações na fala, mas a transposição para a escrita pode gerar equívocos, principalmente nas produções escritas. Desse modo, a unidade introduz a proposta de ensino da pontuação a partir da oralidade, porém deixa de estimular o processo de aprendizagem do conteúdo no âmbito da escrita. Além disso, vê-se que o conteúdo principal abordado é a entoação, sendo a pontuação novamente um coadjuvante, servindo de meio para o trabalho com os efeitos de sentido na oralidade.

Se nos pautarmos pelo que prescrevem os PCN (Brasil, 2001) quanto ao conteúdo gramatical, lembraremos a exigência a respeito das práticas de análise linguística. Nesse aspecto, ratificamos uma relação dialógica dissonante, pois não há um trabalho conjunto entre as abordagens epilinguística e metalinguística. Pelo menos, nesta primeira atividade, vemos a exploração de apenas um aspecto, sendo que a perspectiva prescritivo-normativa não é trabalhada de maneira sistemática, fato que exigirá nossa atenção nas demais atividades que privilegiam a pontuação, nessa coleção.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da primeira questão de pesquisa estabelecida para esta investigação, conseguimos perceber a abordagem teórico-metodológica constituída nas duas coleções elencadas. Tendo



como aporte o viés bakhtiniano, observamos o diálogo existente entre as propostas didáticas e o que é recomendado pelos documentos oficiais, (d)enunciando as relações dialógicas consonantes e dissonantes às prescrições de constituição dos livros didáticos de língua materna.

Na coleção *Português: linguagens*, vimos uma apresentação da pontuação a partir da leitura de um conto. Nesse texto, destacou-se a importância que o emprego e posição em que os sinais de posição ocupam para os efeitos de sentido, sendo enfatizado o intercâmbio entre os sinais. Com relação às perguntas, estruturaram-se questões que estimularam a reflexão dos alunos para a importância desse recurso gramatical para a constituição de sentidos. Ademais, também na abordagem sobre o conteúdo, houve o destaque para a *entonação*, conceito que está intimamente ligado com uma das formas de representação dos sinais de pontuação na modalidade oral.

Os resultados dessa investigação revelaram que, muito embora a coleção *Português: uma proposta para o letramento* seja bem avaliada pelos responsáveis do PNLB (Brasil, 2010) e também que se fundamente pela perspectiva do letramento, a proposta específica sobre o ensino da pontuação parece não diferir muito das atividades e prescrições encontradas em gramáticas mais antigas ou contemporâneas. Como sabemos, os alunos geralmente não têm problemas com relação aos efeitos de sentido a partir das entonações na fala, mas a transposição para a escrita gera sempre equívocos. A unidade parece começar bem sua proposta para o ensino dos sinais de pontuação, iniciando o trabalho a partir da oralidade, porém deixa de explorar atividades escritas, uma das finalidades principais do contexto escolar.

Com relação à nossa segunda questão de pesquisa, percebe-se que o trabalho de análise linguística a respeito da pontuação, nas duas coleções, não apresenta uma abordagem metalinguística, ou seja, não há nenhuma exposição teórica que enfatize a colocação das pontuações com diversas regras atreladas às nomenclaturas sintáticas. Nas questões de leitura e escrita, ambas coleções dão ênfase de maneiras diferentes. Em *Português: linguagens*, além da leitura do texto e da parte teórica sobre a entonação, as perguntas podem ser respondidas por escrito

no caderno dos alunos, dando tempo para que os educandos reflitam individualmente, expressando os raciocínios por meio da materialidade linguística. Sob outro aspecto, em *Português: uma proposta para o letramento*, vimos que os exercícios foram estruturados apenas para serem respondidos na modalidade oral, não havendo elementos que estimulem as habilidades de pontuar na modalidade escrita.

## REFERÊNCIAS

- Arán, O. P. (2006). *Nuevo diccionario de la teoria de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Bakhtin, M. & Voloshinov, V. N. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. (9ª ed.). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
- Barros, D. L. P. de. (1994) Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P de & FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp.
- Brait, B. (1997). Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- \_\_\_\_\_(2002). Interação, gênero e estilo. In: PRETI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas.
- \_\_\_\_\_(2003). O processo interacional. In: PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas.
- \_\_\_\_\_(2013). Tradição, permanência e subversão de conceitos nos estudos da linguagem. In: *Revista da Anpoll*, n. 34, p. 91-121, Florianópolis, Jan./Jun. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/issue/view/37/showToc> Acesso em: 02 fev. 2014.
- Brasil. (2001). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília/São José dos Campos: MEC/SEF/UNIVAP.
- \_\_\_\_\_(2008). Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011*. Brasília: FNDE.
- \_\_\_\_\_(2010a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos PNLD 2011: língua portuguesa*. Brasília: MEC.
- \_\_\_\_\_(2010b). LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. (5ª ed.) Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara.

Cereja, W. R & Magalhães, T. C. (2009). *Português: linguagens*. 8º ano. (5ª ed. reform.). São Paulo: Atual.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2012). *Dicionário de análise do discurso*. Coord. de tradução Fabiana Komesu. (3ª ed.). São Paulo: Contexto.

Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.

Ferreira, A. B. de H. (2002). *Dicionário da língua portuguesa*. Coord. de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos [et al.]. (4ª ed. rev. ampliada). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Florin, J. L. (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.

Flores, V. do N. et al. (2009). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto.

Ivanova, I. (2011). O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. In: *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, n.6, v.1, p. 239-26, Ago./Dez. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/6089> Acedido em 15/01/ 2013.

Marchezan, R. C. (2006). Diálogo. In: BRAIT, B. (Org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. (2ª ed.). São Paulo: Contexto, pp. 115-132.

Ponzio, A. (2008). *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Tradução coordenada por Valdemir Miotello. São Paulo: Editora Contexto.

Puzzo, M. B. (2013). Questões da autoria no livro didático. *Eutomia*, v. 1, n. 11, p. 327-343. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/230> Acedido em 20/12/ 2014.

Soares, M. B. (2002). *Português: uma proposta para o letramento*. 6º ano. São Paulo: Moderna.

Voloshinov, V. N. (s.d.). *O discurso na vida e o discurso na arte*. Tradução para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco.

