



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



JÚNIA MARIA NOGUEIRA OLIVEIRA

**OS SINAIS DE PONTUAÇÃO NA PERSPECTIVA DA
CONSTRUÇÃO TEXTUAL: uma proposta pedagógica reflexiva para o 9º
ano do Ensino Fundamental**

Montes Claros– MG
Julho de 2020

JÚNIA MARIA NOGUEIRA OLIVEIRA

**OS SINAIS DE PONTUAÇÃO NA PERSPECTIVA DA
CONSTRUÇÃO TEXTUAL: uma proposta pedagógica reflexiva para o 9.º
ano do Ensino Fundamental**

Texto apresentado ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros - situado na área Linguagens e Letramentos, especificamente na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes - sublinha Panorama crítico do ensino de língua portuguesa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota

Dissertação Liberada em 21/01/2020.



Montes Claros – MG
Julho de 2020

O48s

Oliveira, Júnia Maria Nogueira.

Os sinais de pontuação na perspectiva da construção textual [manuscrito]:
uma proposta pedagógica reflexiva para o 9º ano do Ensino Fundamental /
Júnia Maria Nogueira Oliveira. – Montes Claros, 2020.
143 f. : il.

Bibliografia: f. 93-95.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros –
Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/
Profletras, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Maia.

1. Gramática reflexiva – Língua Portuguesa. 2. Aprendizagem
significativa. 3. Sinais de pontuação. I. Maia, Maria Alice. II. Universidade Estadual
de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma proposta pedagógica reflexiva para o
9º ano do Ensino Fundamental.

Aos professores de Língua Portuguesa que buscam incessantemente, através de suas aulas, desenvolver as habilidades comunicativas do seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Espírito Santo de Deus e à Nossa Senhora Aparecida por concederem-me forças para vencer todos os obstáculos que se interpuseram durante esta jornada e pela concretização de mais este sonho;

Agradeço imensamente à minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota, pelos encaminhamentos teóricos-metodológicos indispensáveis à realização desta pesquisa;

A todos os colegas da turma 2018-2020 do Profletras/ Unimontes, com os quais dividi, ao longo desta formação, momentos repletos de alegrias, angústias e muito conhecimento;

Não poderia deixar de enaltecer, em meio a essa turma tão singular, as meigas palavras de incentivo e apoio proferidas por Demilde nos momentos mais tensos desta caminhada e os momentos “inenarráveis” vividos ao lado de Mari, minha fiel companheira dos sábados, domingos, feriados e, até mesmo, das madrugadas. Minha eterna gratidão, amigas!

Agradeço ainda aos colegas de trabalho da E.E de Pedras de Maria da Cruz pelo apoio, incentivo e colaboração: elementos essenciais ao desenvolvimento deste trabalho. De modo especial, à Marcileide Mendes de Antunes Brito pelo apoio “logístico” durante o curso do mestrado;

Aos meus amados alunos do 9º ano B - 2019, que simbolizaram minha fonte de inspiração, pelo empenho, dedicação e companheirismo demonstrados ao longo das aulas, sobretudo daquelas dedicadas à intervenção. Obrigada! Vocês são a razão deste trabalho;

A todos os docentes da Universidade Estadual de Montes Claros, instituição pela qual tenho muita gratidão e respeito, que contribuíram para a minha formação profissional;

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo incentivo financeiro;

Algumas pessoas especiais tiveram uma participação de suma importância nessa caminhada, mesmo que de forma mais discreta. São meus familiares, aos quais agradeço carinhosamente:

Aos meus pais, Maria e Autelino, pela dádiva da vida e pelo apoio incondicional em todos os meus projetos de vida;

Aos meus irmãos, Marileila, Hélio, Lília e Eliene; aos cunhados; cunhada e sobrinhos, figuras que concretizam mais perfeitamente para mim o AMOR. Enfim, sou grata pelo apoio, pelas orações e pela compreensão demonstrada nestes dois anos de ausência;

Finalmente agradeço a todos os meus amigos e amigas que representaram “o descanso na loucura” durante este intenso período em que precisei conciliar “artisticamente” estudo e

trabalho. Não citarei nomes para não correr os riscos do esquecimento, mas vocês estão carinhosamente grafados na minha memória.

Língua e gramática podem ser uma solução se soubermos ir adiante, muito além da gramática; muito além até mesmo da língua, para alcançar a nós mesmos e aos vestígios mais sutis da cultura, da história, dos discursos todos que teceram e tecem os versos de cada um.

(ANTUNES, 2007, p. 161)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado intitulada “Os sinais de pontuação na perspectiva da construção textual: uma proposta pedagógica reflexiva para o 9.º ano do Ensino Fundamental” versa sobre o ensino dos sinais de pontuação numa perspectiva reflexiva. A escolha desse tema relaciona-se ao fato de que o ensino da língua materna tem sido alvo de constantes debates e críticas, pois, até hoje, a despeito de tantas inovações propostas, em grande parte das escolas, ainda se limita a uma prática voltada para o estudo metalinguístico das regras previstas na Gramática Tradicional (GT) que, comumente, resulta na repetição mecânica dos conhecimentos e das regras gramaticais de modo descontextualizado, fragmentado e totalmente dissociado dos usos reais que os alunos fazem no contexto social. Diante dessa realidade, sentimos a necessidade de desenvolver essa pesquisa, a fim de adquirir um embasamento teórico que nos permitisse construir estratégias metodológicas eficazes para um ensino de Língua Portuguesa capaz de elevar a proficiência da escrita dos nossos alunos do 9.º ano da Escola Estadual de Pedras de Maria da Cruz – MG. Assim sendo, o presente trabalho teve como objetivo geral evidenciar as contribuições de uma proposta e aplicação de intervenção pedagógica pautada em estratégias metodológicas que promovam o estudo dos sinais de pontuação na perspectiva da gramática reflexiva, em prol da escrita de textos mais coesos e coerentes, conforme as situações comunicativas. A nossa hipótese foi a de que um trabalho interventivo, usando estratégias metodológicas apropriadas para a abordagem da Gramática reflexiva, poderia contribuir para ressignificar a aprendizagem acerca do uso dos sinais de pontuação, uma vez que a atividade diagnóstica inicial aplicada evidenciou que essa era a segunda maior dificuldade linguística apresentada pelos alunos da turma participante. Para o desenvolvimento deste estudo, usamos os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada e da pesquisa etnográfica. A pesquisa que aqui se propôs estruturou-se em duas etapas principais, a saber: a etapa investigativo-diagnóstica e a etapa investigativo-interventiva. Após o desenvolvimento dessas duas etapas, procedemos a uma análise comparativa dos resultados obtidos em cada uma delas, tencionando verificar possíveis avanços em relação ao desenvolvimento de habilidades de produção escrita, visando à validação da proposta construída. Ao final deste estudo, foi possível concluir que, embora a falta de envolvimento por parte de alguns alunos tenha causado uma ruptura na aprendizagem, o desenvolvimento da ação interventiva foi favorável à melhoria da proficiência da escrita dos alunos da turma participante, haja vista que houve avanços significativos na qualidade do texto produzido pela maioria deles, sobretudo no que tange à construção de sentido proporcionada pelo uso adequado dos sinais de pontuação. Essa constatação leva-nos a afirmar que estratégias de ensino ancoradas na gramática reflexiva devem ser adotadas nas aulas de Língua Portuguesa, com o intuito de potencializar as habilidades voltadas à produção de textos coesos e coerentes.

Palavras-chave: Gramática reflexiva. Aprendizagem significativa. Sinais de pontuação.

ABSTRACT

This master degree dissertation is entitled "The punctuation marks under the perspective of textual construction: teaching strategies to develop the written proficiency of the 9th.grade students" is about teaching punctuation marks from a reflective perspective. The theme has been chosen due to the fact that the native language teaching has been the subject of constant debate and criticism because despite so many innovations proposed, it is still limited to a practice focused on the metalinguistic study of the rules provided in Traditional Grammar (TG) in most schools, which usually results in the mechanical repetition of knowledge and grammar rules in a decontextualized, fragmented and totally dissociated way of the real uses that students make in the social context. Facing this reality, we felt the need to research and investigate in order to acquire a theoretical foundation that allows to effectively develop methodological strategies for the teaching of Portuguese able to improve the writing proficiency of 9th.grade students of the State School of Pedras de Maria da Cruz, State of Minas Gerais. Therefore, the general objective evidence as contributions of a proposal and application of pedagogical intervention based on strategies that promote or study punctuation marks in a reflexive grammatical perspective, in favor of writing more cohesive and coherent texts, according to communicative activities. Our hypothesis is that an intervention, using appropriate methodological strategies to the Reflective Grammar approach may contribute to the re-signification of grammar learning related to punctuation marks, once the initial diagnostic activity applied showed that this was the second major linguistic difficulty presented by the students of the participating class,. For the development of this study we used the theoretical-methodological assumptions of Applied Linguistics and ethnographic research. The proposed research consists of two main stages, namely: the investigative-diagnostic phase and the investigative-intervention stage. After the development of these two stages, we proceeded to a comparative analysis of the results obtained in each one of them, in order to verify possible advances in relation to the development of written production skills, aiming at the validation of the constructed proposal. At the end of this study, it was possible to conclude that, although the lack of involvement by some students caused a disruption in learning, the development of the intervening action was favorable to the improvement of the writing proficiency of the students of the participating class, since there were significant advances in the quality of the text produced by most of them, especially with regard to the construction of meaning provided by the proper use of punctuation marks. This finding leads us to affirm that teaching strategies anchored in reflexive grammar should be adopted in Portuguese language classes, in order to enhance skills aimed at producing cohesive and coherent texts.

Keywords: Reflective Grammar. Meaningful learning. Punctuation marks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Pedras de Maria da Cruz - MG.....	41
Figura 2 - Organograma representativo da Proposta de Intervenção.....	56
Figura 3 - Atividade do caderno didático dos alunos A, B e C, respectivamente.....	67
Figura 4 - Atividade do caderno didático do aluno L.....	72
Figura 5 - Atividade do caderno didático sobre o uso da vírgula.....	72
Figura 6 - Atividade final da unidade 01 do caderno didático.....	73
Figura 7 - Resposta da atividade do caderno didático do aluno K.....	75
Figura 8 - Resposta da atividade do caderno didático do aluno O.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Hábito de leitura.....	43
Gráfico 2 - Tipo de leitura preferido.....	43
Gráfico 3 - Suportes de busca textual mais usados.....	44
Gráfico 4 - Importância da leitura.....	45
Gráfico 5 - Gosto pela escrita.....	46
Gráfico 6 - Motivos que justificam o gosto ou não pela escrita.....	47
Gráfico 7 - Dificuldades para produzir textos	48
Gráfico 8 - Tipos de dificuldades que os alunos possuem para produzir textos.....	48
Gráfico 9 - Resultados da etapa diagnóstica.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise dos resultados da etapa diagnóstica: valores absolutos	53
Tabela 2 - Análise dos resultados da etapa diagnóstica: valores percentuais	53
Tabela 3 - Participação dos alunos nas atividades desenvolvidas	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REFERENCIAL TEÓRICO	17
1.1 A linguística textual	17
1.2 O ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II	18
1.3 Normatização do ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino fundamental....	14
1.4 Tipos de gramática.....	20
1.4.1 A gramática reflexiva e o ensino de língua portuguesa.....	23
1.5 A pontuação na perspectiva da gramática tradicional	26
1.5.1 Sinais de pontuação: definição	26
1.5.2 O ponto final [.]	27
1.5.3 Ponto e vírgula [;].....	28
1.5.4 Dois pontos [:]	28
1.5.5 O ponto de interrogação [?]	29
1.5.6 O ponto de exclamação [!].....	29
1.5.7 As reticências [...]	30
1.5.8 O travessão [-].....	30
1.5.9 As aspas [“ ”].....	31
1.5.10 A vírgula [,].....	31
1.6 Buscando novos caminhos.....	33
1.7 Ensinando a pontuar: entre a teoria e a prática	38
2 METODOLOGIA	41
2.1 O contexto da pesquisa	41
2.2 Perfil cultural da comunidade pesquisada	42
2.3 Da metodologia.....	49
3 DESCRIÇÃO DA ETAPA INVESTIGATIVO-DIAGNÓSTICA	51
3.1 Procedimentos didáticos da etapa investigativo-diagnóstica.....	51
3.2 Desenvolvimento da ação investigativo – diagnóstica	51
3.3 Alguns resultados diagnosticados.....	52

4	DESCRIÇÃO DA ETAPA INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA	56
4.1	Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-interventiva.....	57
4.2	Plano de ação da etapa investigativo-interventiva.....	58
4.3	Desenvolvimento da ação investigativo – interventiva	64
4.3.1	Sinais de pontuação: Construindo conceitos	65
4.3.2	Unidade I: A vírgula e seus efeitos de sentido	68
4.3.2.1	Salvo por uma vírgula	68
4.3.2.2	Vírgula e ambiguidade: uma questão de uso.....	69
4.3.2.3	Se for para isolar ou separar, estou aqui.....	70
4.3.2.4	Eu, a vírgula, posso ajudar na explicação.....	71
4.3.2.5	Agora é sua vez	73
4.3.3	Unidade II: Um ponto, dois pontos, ponto e vírgula e seus efeitos de sentido	73
4.3.3.1	É preciso colocar um ponto final.....	74
4.3.3.2	Um é bom e dois são melhores ainda	74
4.3.3.3	Entre uma pausa e outra: eis que surge o ponto e vírgula	76
4.3.4	Unidade III: Interrogando e exclamando o discurso.....	77
4.3.4.1	A exclamação é sensacional!.....	77
4.3.4.2	Desejando saber? A interrogação pode perguntar	78
4.3.5	Unidade IV: Reticências, travessão, aspas e seus efeitos de sentido.....	78
4.3.5.1	Posso indicar ou separar, sou o travessão.....	79
4.3.5.2	Pode ser dúvida...incerteza...suspensão de pensamento.....	79
4.3.5.3	Aspas: realçando e destacando ideias.....	79
4.4	Pontuando ideais.....	80
5.	RESULTADOS E DISCUSSÕES	82
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	93
	ANEXOS	96
	APÊNDICES	103

INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna tem sido alvo de constantes debates e críticas pelo fato de, até hoje, a despeito de tantas inovações propostas, limita-se a uma prática voltada para o estudo metalinguístico das regras previstas na gramática tradicional que, comumente, resulta na repetição mecânica dos conhecimentos e das regras gramaticais de modo descontextualizado, fragmentado e totalmente dissociado dos usos reais que os alunos fazem no contexto social, conforme afirma o documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1997, p. 31).

Afirmativas como essas suscitaram reflexões e estudos sobre o ensino tradicional da gramática, e, como consequência, têm surgido novas perspectivas para o trabalho com a língua materna em sala de aula. Por isso, consideramos que a proposição dos PCN, em 1997, foi decisiva para a implementação de mudanças no enfoque do ensino de língua portuguesa em sala de aula, haja vista que esse documento orienta que o trabalho com leitura, produção textual e análise linguística deve ser realizado de forma articulada:

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos (BRASIL, 1997, p. 54).

Embora essa orientação – assim como outras que estão presentes nos PCN – tenha propiciado um novo olhar sobre o ensino de língua portuguesa, não é possível afirmar que elas tenham levado a uma inovação de fato. O que podemos dizer é que, a partir de tais orientações, surgiram inquietações, preocupações por parte dos professores, que agora buscam uma metodologia mais eficaz para realizar as referidas articulações e contextualizações. Notamos que, ainda hoje, o ensino da gramática constitui um grande desafio para os profissionais dessa área, pois são muitas as nossas indagações, entre as quais estão: O que ensinar? Como ensinar? Como articular as reflexões gramaticais ao ensino de produção de leitura e escrita? E, em meio

às incertezas e dificuldades, muitos dos profissionais da língua portuguesa mantêm o ensino tradicional, enquanto outros, na tentativa de trabalhar a gramática de modo contextualizado, usam o texto apenas como um pretexto para o ensino fragmentado das regras gramaticais.

As experiências acumuladas ao longo da nossa docência favoreceram a percepção de que, embora os nossos alunos tenham contato frequente com a Gramática Normativa na escola, muitos deles não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos no momento de produzir textos, sobretudo no que tange à relação entre morfossintaxe e construção dos sentidos nos textos. Tais dificuldades podem estar associadas à falta de articulação entre teoria e prática nos momentos de o professor abordar o ensino dos elementos morfossintáticos, os quais são essenciais à construção textual e discursiva.

Tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos referidos alunos para produzir textos com a devida coerência, coesão e correção gramatical, já que a maioria dessas produções textuais apresenta problemas sintáticos e, conseqüentemente, semânticos, é possível afirmar que as estratégias de ensino utilizadas por nós, professores de Língua Portuguesa, ainda não conseguem estabelecer uma relação entre teoria gramatical e práticas de escrita.

Sendo assim, consideramos necessária uma investigação que, primeiramente, apontasse, de forma concreta e sistemática, as dificuldades desses alunos, e, posteriormente, apresentasse uma proposta interventiva no sentido de sanar ou pelo menos minimizar a dificuldade diagnosticada em maior índice. Portanto, o presente estudo tencionou, num primeiro momento, na etapa investigativo-diagnóstica, responder à seguinte indagação: Quais são as reais dificuldades linguísticas apresentadas pelos alunos do 9.º ano da Escola Estadual de Pedras de Maria da Cruz (MG), nas produções escritas, tendo em vista as habilidades linguísticas?; e, num segundo momento, na etapa investigativo-interventiva, responder à seguinte indagação: Uma proposta de intervenção em que sejam usadas estratégias metodológicas as quais promovam o estudo da língua na perspectiva da gramática reflexiva poderá sanar ou minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos e propiciar-lhes o desenvolvimento de habilidades linguísticas para que sejam capazes de produzir textos escritos?

Dessa maneira, o presente estudo tem como objetivo geral evidenciar as contribuições de uma proposta e aplicação de intervenção pedagógica pautada em estratégias metodológicas que promovam o estudo dos sinais de pontuação na perspectiva da gramática reflexiva, em prol da escrita de textos mais coesos e coerentes, conforme as situações comunicativas. Trabalhamos com a hipótese de que, tendo sido diagnosticadas as dificuldades, a aplicação de uma proposta de intervenção em que fossem usadas estratégias metodológicas as quais promovessem o estudo da língua na perspectiva da gramática reflexiva poderia sanar ou minimizar as dificuldades

apresentadas pelos alunos, propiciando-lhes o desenvolvimento de habilidades linguísticas para que fossem capazes de produzir textos escritos e adequados às situações comunicativas sociais.

Assim, como objetivos específicos, pretendemos: i) diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos, tendo em vista as habilidades linguístico-discursivas; ii) analisar e categorizar as dificuldades encontradas; iii) elaborar uma proposta de intervenção pedagógica tendo em vista os dados coletados e categorizados; iv) produzir um caderno pedagógico para melhor organizar as atividades elaboradas; v) aplicar a proposta de intervenção; vi) sistematizar e analisar os dados obtidos através da avaliação processual no decorrer do desenvolvimento da proposta; vii) proceder à análise comparativa de resultados do diagnóstico e da proposta de intervenção, que foram obtidos através dos instrumentos diagnósticos e processuais.

Nesse sentido, tendo em vista as nossas reflexões sobre essas práticas de sala de aula e a nossa preocupação com as dificuldades apresentadas pelos alunos pesquisados em relação aos conhecimentos linguísticos necessários à construção de textos coerentes e coesos, consideramos que nossa pesquisa se justifica e é importante em razão da necessidade que sentimos de aprofundar nossos conhecimentos teóricos acerca do ensino de língua materna, no sentido de nos capacitar, a fim de que possamos construir e aplicar a proposta de intervenção, usando estratégias de ensino da gramática numa perspectiva reflexiva. Essas estratégias deverão propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades linguísticas para que se tornem escritores proficientes.

Entendemos que a nossa pesquisa justifica-se também porque ampliará o escopo dos estudos que abordam a temática da gramática numa perspectiva reflexiva para o ensino de língua materna.

A presente pesquisa encontra-se estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico que norteou o presente trabalho, o qual foi organizado em sete seções, quais sejam: 1.1 A linguística textual; 1.2 O ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II; 1.3 Normatização do ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental; 1.4 Tipos de gramática; 1.5 Sinais de pontuação: definição; 1.6 Buscando novos caminhos; finalizando com um breve estudo acerca da relação entre a teoria e a prática no ensino de língua portuguesa através da seção, 1.7 Ensinando a pontuar: entre a teoria e a prática.

No segundo capítulo, descrevemos a metodologia empregada nessa pesquisa, bem como seu contexto de realização. O referido capítulo encontra-se estruturado nas três seções a saber: 2.1 O contexto da pesquisa; 2.2 Perfil cultural da comunidade pesquisada e 2.3 Da metodologia.

O terceiro capítulo foi destinado à descrição da etapa investigativo-diagnóstica, e organizou-se nas três seções a seguir: 3.1 Os procedimentos didáticos, o qual foi subdividido em 3.1.1 Procedimentos didáticos da etapa investigativo-diagnóstica; 3.2 Descrição da etapa investigativo – diagnóstica e, finalmente, 3.3 Alguns resultados diagnosticados .

O quarto capítulo, por sua vez, apresenta uma descrição detalhada da proposta de intervenção, da sua realização, bem como dos resultados obtidos durante e após seu desenvolvimento. Ele foi composto pelas seguintes seções: 4.1 Diretrizes para planejamento da proposta de intervenção; 4.1.1 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-interventiva; 4.1.2 Plano de ação da etapa investigativo-interventiva; 4.2 Descrição da etapa investigativo-interventiva, sendo esta encerrada por uma seção que descreve os resultados alcançados durante a ação interventiva.

No quinto e último capítulo procedemos a uma análise comparativa dos resultados obtidos após o desenvolvimento da etapa investigativo-interventiva, a partir da análise comparada dos dados dos diagnósticos inicial e final. Na sequência, encerramos o presente estudo com as considerações finais, as quais possibilitou-nos avaliar a pertinência de uma proposta de ensino pautada na gramática reflexiva, bem como suas contribuições para o ensino de língua portuguesa.

Destarte, apresentamos, a seguir, no capítulo 1, o referencial teórico que norteou nossa pesquisa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Noan Chomsky, os estudos da linguagem, sob um primeiro ponto de vista, vêm de um passado distante, remontando à Índia e à Grécia clássicas. Já sob um outro ponto de vista, tratam-se de estudos jovens, pois que ganharam especificidades somente há quarenta anos, “quando ideias predominantes na tradição foram retomadas e reconstruídas, abrindo caminho para uma investigação que se tem comprovado muito produtiva” (CHOMSKY, 2009, p.17). Entre as várias abordagens que se destacam atualmente estão os estudos da linguagem realizados na perspectiva da Linguística Textual (LT), os quais se diferem daqueles propostos pela Gramática Tradicional, uma vez que, contrariamente ao que ocorre nessa, naqueles são consideradas, para fins de análise, não mais a palavra isolada ou a frase, mas sim o texto, já que, conforme Fávero e Koch (2000, p. 11), os textos são “a forma específica de manifestação da linguagem”. Sendo assim, a Linguística textual apresenta-se como um novo ramo dos estudos linguísticos que vem adquirindo importância, visto que tem, em suas bases teóricas, a preocupação em preencher as lacunas deixadas pelas gramáticas da frase.

Na seção seguinte, apresentamos alguns pressupostos teóricos da LT.

1.1 A linguística textual

Conforme referido anteriormente, as investigações linguísticas centradas na necessidade de desenvolver um estudo transfrástico (além da frase) deram origem a um conjunto de pressupostos aos quais hoje se denomina Linguística Textual.

A LT começou a desenvolver-se na década de 60, na Europa, e, de modo especial, na Alemanha. Chegou ao Brasil, no século 20, por volta da década de 80, por meio das obras: *Por uma gramática textual* (1991), da autoria de Ignácio Antônio Neiss; *Linguística textual: o que é e como se faz* (1983), de Luiz Antônio Marcuschi e *Linguística textual: introdução* (2000), das autoras Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch.

Para fins de conceituação, recorreremos a Fávero e Koch (2000), que, dentre as obras citadas acima, é a mais recente. Essas autoras definem a LT como um novo ramo da linguística, que toma como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por ser ele a forma específica de manifestação da linguagem.

Conhecida também como gramática textual, a teoria proposta pela LT surgiu a partir da necessidade de preencher as diversas lacunas deixadas pela gramática da frase, tendo em vista que esta não conseguiu explicar diversos fenômenos linguísticos por limitar-se ao estudo

apenas dos enunciados, sem considerá-los como parte integrante de um todo significativo que é o próprio texto. Vale ressaltar que, para as autoras, o texto é “Qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão[...]”, tratando-se, portanto, “de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto.” (FÁVERO E KOCK, 2000, p. 25).

Dessa maneira, a LT desponta-se como um suporte teórico e investigativo que opera na realização do discurso, que, por sua vez, é materializado no texto, possibilitando uma abordagem e, conseqüentemente, uma compreensão mais ampla das diversas manifestações linguísticas presentes nas interações sociocomunicativas.

1.2 O ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II

Desde as orientações propostas pelos PCN (1997), passaram-se mais de três décadas e hoje é possível constatar que, em pleno século 21, diversos profissionais da educação que desempenham a função de professores de Língua Portuguesa ainda se encontram rodeados de incertezas quando o assunto é o que ensinar nas aulas de português e como ensinar, sobretudo no que tange ao ensino gramatical, tendo em vista que, ainda hoje, o ensino dos conteúdos curriculares exigidos nessa disciplina é realizado de modo fragmentado, a partir de uma divisão sistemática que prevê o ensino de leitura, gramática e produção de texto, como se essas não fizessem parte de um todo significativo.

Coerentemente a essa ideia, sobre os objetos de conhecimento e as habilidades exigidas para a disciplina Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) orienta que

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (BRASIL, 2017, p. 135)

Portanto, a necessidade de articular os conteúdos ministrados nas aulas de Língua Portuguesa com o uso cotidiano que o aluno faz da língua é enfaticamente defendida nos documentos oficiais que orientam o currículo da educação básica brasileira, conforme abordaremos, em linhas gerais, na seção a seguir.

1.3 Normatização do ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental

Ainda em fase de implantação, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, documento normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 09), preconiza que o ensino de Língua Portuguesa precisa assumir o texto como unidade central na proposta de ensino, enfatizando suas funções sociodiscursivas, a fim de relacioná-lo às suas condições de produção e desenvolver as habilidades necessárias para o educando usar significativamente a linguagem nas atividades de leitura, escuta e produção textual. Tal documento afirma que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 63-64).

Portanto, é essencial que o ensino da língua materna esteja vinculado às práticas sociais dos seus usuários os quais, no contexto escolar, são representados pelos alunos nas diversas etapas do processo de ensino-aprendizagem. No que tange ao ensino dos elementos linguísticos da norma padrão da língua, a BNCC orienta que

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 [...] (BRASIL, 2017, p. 77).

Destarte, esse documento norteador, assim como diversos autores que se dedicam ao referido tema, aponta a necessidade de reestruturar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, tencionando alcançar o objetivo pretendido para essa disciplina, qual seja: potencializar a leitura e, sobretudo, a escrita das crianças e jovens, e tal objetivo só será alcançado se, na escola, as práticas de leitura e produção de texto, sejam oral, escrita ou multissemiótica, oportunizarem reflexões acerca da língua e da linguagem, uma vez que é por meio delas que as regras operam e são construídas.

Portanto, a nossa prática em sala de aula e a nossa experiência nos fizeram perceber que a análise linguística deve ser pautada na compreensão e produção textual, tendo em vista

que apenas o conhecimento teórico das regras gramaticais não é suficiente para garantir um domínio satisfatório da escrita. Assim, chegamos à conclusão de que é primordial para nós, professores, como mediadores que somos na construção do conhecimento dos nossos alunos, buscarmos capacitação profissional para que possamos desenvolver, em sala de aula, práticas pedagógicas nas quais os alunos concebam conhecimentos linguísticos como habilidades necessárias para a produção de textos coesos, coerentes e com a utilização apropriada dos registros formal ou informal.

Por isso é que se faz necessário um ensino que possibilite a reflexão sobre os fenômenos linguísticos pautados em gêneros textuais, principalmente naqueles de maior circulação social. Assim, reconhecemos que o processo de ensino de língua materna deve acontecer de uma maneira que tenha significação para os alunos, pois, dessa maneira, favorecerá o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias para que eles saibam utilizá-la em diferentes situações comunicativas. Nesse ponto, cumpre-nos ressaltar, conforme Fávero e Kock (2000), que cabe às teorias linguísticas e às gramáticas em particular dar conta da estrutura linguística de enunciados completos que vão além dos limites da sentença, por isso, torna-se premente diferenciar os tipos de gramática para que se possa reconhecer quando e com que enfoque cada um desses tipos será abordado nas aulas de Língua Portuguesa.

A seguir, trataremos de diferenciar, em linhas gerais, esses tipos de gramática.

1.4 Tipos de gramática

Para muitos, usando o senso comum, falar em gramática é sinônimo de falar em teorias, em regras complexas das quais dependem o bom falar e escrever da língua materna. No entanto, essa é uma visão equivocada, uma vez que o conceito de gramática vai além de um conjunto de regras linguísticas pré-estabelecidas. Em virtude da necessidade de esclarecer e melhor conceituar o termo gramática, a seguir serão apresentadas as diversas concepções e tipos de gramática, segundo a definição proposta por Travaglia (2001).

Conforme o supracitado autor, há basicamente três sentidos que abarcam a concepção de gramática, quais sejam:

- Gramática normativa: é entendida como um conjunto de regras para o bom uso da língua e possibilita aos seus usuários expressar-se, seja na oralidade ou na escrita, de modo adequado. Nela se considera que a língua possui apenas uma variedade, isto é, a padrão ou culta, e que todas as outras manifestações linguísticas que fogem às suas regras são vistas como desvios, como erros,

prevalecendo, pois, a noção de certo e errado. Os paradigmas são escritos de autores consagrados, assim sendo, as variantes linguísticas são desconsideradas.

- **Gramática descritiva:** entendida como um conjunto de regras cuja função é descrever a estrutura e o funcionamento da língua, em sua forma e função. Tais regras são estruturadas a partir do próprio uso que o falante faz da sua língua ao elaborar enunciados diversos. Constrói-se, dessa forma, a noção de gramatical, para as construções que atendem a tais regras, e não gramatical para aquelas que não são portadoras de sentido. Essa noção de gramática considera a língua em seu uso e, portanto, considera suas diversas manifestações.
- **Gramática internalizada:** entendida como um conjunto de variedades linguísticas que a sociedade utiliza em decorrência da situação comunicativa na qual o usuário está inserido, ou seja, um conjunto de regras que o falante aprendeu naturalmente e que usa para expressar-se. O saber linguístico é instituído pela genética humana, não sendo necessário ao seu domínio um aprendizado sistematizado. Nela se elimina a ideia de erro linguístico, pois instaura-se a noção de adequação e inadequação linguística, uma vez que cada situação comunicativa exigirá uma escolha peculiar à interação comunicativa. É considerada a gramática da língua e, por sua vez, responsável pela competência gramatical, textual e discursiva do usuário.

No que tange aos tipos de gramáticas existentes, Travaglia (2001) aponta onze e os subdivide em quatro grupos, sendo que o primeiro é formado pelas três concepções de gramática mencionadas acima, isto é, a gramática normativa, a gramática descritiva e a gramática internalizada ou competência linguística internalizada do falante. Os demais tipos serão apresentados a seguir.

A gramática implícita, também conhecida por gramática inconsciente, é definida por Travaglia (2001) como:

[...] competência linguística internalizada do falante [...] e que seria implícita, porque o falante não tem consciência dela, apesar de ela estar em sua 'mente' e permitir que ele utilize a língua automaticamente, quando dela necessita para qualquer fim, em situações específicas de interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2001, p. 330).

No cotidiano escolar, esse tipo de gramática associa-se ao que se denomina gramática de uso, uma vez que favorece o uso espontâneo da língua.

Já a gramática explícita ou teórica “é representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento”. (TRAVAGLIA, 2001, p. 33). É interessante observar que esse tipo de gramática abrange outros, tendo em vista que as gramáticas normativa e descritiva, por exemplo, são constituídas por teorias explícitas que resultam em um conjunto de regras e princípios que norteiam a constituição e/ou utilização da língua.

A gramática reflexiva, por sua vez, está mais ligada ao processo de análise e reflexão acerca da língua em uso, pois é na interação sociocomunicativa que encontra seu objeto de estudo. Em síntese, “ela representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua”. (TRAVAGLIA, 2001, p.33).

Já as gramáticas que compõem o terceiro grupo – Contrastiva, Geral e Universal – possuem um caráter sincrônico, tendo em vista que elas possuem em comum o objetivo de encontrar semelhanças entre as gramáticas do maior número possível de línguas, a fim de traçar suas diferenças e semelhanças. Segue-se uma breve descrição de cada uma delas.

A gramática contrastiva ou transferencial, como o próprio nome sugere, é aquela que realiza a descrição simultânea de duas línguas, evidenciando como os padrões de uma podem ser esperados na outra. Travaglia (2001) ressalta que a gramática contrastiva também pode mostrar as diferenças e semelhanças oriundas das variedades linguísticas de uma mesma língua.

A gramática geral, por sua vez, também tem a função de realizar uma comparação entre línguas, no entanto, ao contrário da contrastiva, ela objetiva comparar o maior número de línguas possível, a fim de “formular certos princípios aos quais todas as línguas obedecem. (TRAVAGLIA, 2001, p. 35).

Similar às duas gramáticas sincrônicas listadas anteriormente, a gramática universal apresenta igualmente base comparativa, entretanto, seu objeto de estudos é bem mais abrangente, haja vista que ela busca descrever e classificar as características linguísticas comuns a todas as línguas, isto é, possui um caráter mais abrangente que as outras.

Os dois últimos tipos de gramática listados na sequência apresentam um caráter mais diacrônico, visto que estudam a língua através do seu acompanhamento evolutivo ao longo do tempo. A primeira delas, nomeada de gramática histórica, estuda a língua desde a sua origem, acompanhando sua evolução histórica até a atualidade. Enquanto a segunda, que é a gramática comparada, investiga “uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns”. (TRAVAGLIA, 2001, p. 37).

A reflexão acerca dos tipos de gramática propostos por Travaglia (2001) permite compreender teoricamente a dimensão do termo gramática, haja vista a relevância de tal conhecimento prévio na formação dos profissionais docentes, sobretudo daqueles que ministram as aulas de Língua Portuguesa, de modo que possam avaliar e, posteriormente, selecionar o tipo de gramática ideal para cada contexto de ensino.

Quando os estudos linguísticos são abordados no campo da educação, percebe-se que diversos estudiosos enfatizam que os mesmos sejam pautados nas experiências de linguagem vivenciadas pelos alunos, caso contrário, tais estudos serão úteis apenas para cumprir um plano curricular que pouco contribui para seu desempenho social, interacional e comunicativo. Nesse contexto teórico, desponta-se a gramática reflexiva, na qual o presente trabalho foi pautado e, por isso, apresenta-se, a seguir, tratada de maneira mais específica.

1.4.1 A gramática reflexiva e o ensino de língua portuguesa

Quando pensamos e falamos sobre a linguagem, realizamos uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é de fundamental importância para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos, podendo ser considerada como uma entre as muitas ações que a pessoa considerada letrada é capaz de realizar sobre a língua (BRASIL, 1997). Segundo Geraldi (1997), essa análise linguística diz respeito a atividades que podem ser classificadas como epilinguísticas e metalinguísticas. Embora ambas sejam atividades de reflexão, diferenciam-se quanto à finalidade, já que, nas atividades epilinguísticas, a reflexão está voltada para o uso, enquanto nas atividades metalinguísticas, o foco é posto na descrição, categorização e sistematização dos elementos linguísticos, portanto não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se, pois, da utilização de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Segundo os PCN (1997),

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura (BRASIL, 1997, p. 31).

Diante de tal constatação, o referido documento orienta que, em se tratando do ensino de língua, é necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor do texto (quer esses recursos se refiram a

aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos), sem que o enfoque seja a mera categorização, classificação ou levantamento de regularidades da língua.

Dessa maneira, em função de um ensino que privilegia a análise metalinguística, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Os PCN ressaltam que “essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la”. (BRASIL, 1997, p. 31). Sendo assim, se o nosso objetivo principal com o trabalho de análise e reflexão sobre a língua é formar habilidades para o uso da linguagem, as situações didáticas devem, pois, centrar-se na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, de modo a traçar caminhos para que os nossos alunos tomem consciência sobre a própria produção linguística e considerem significativa a formação de habilidades escritoras e, vencida essa etapa, poderão ser introduzidos, progressivamente, os elementos para uma análise de natureza metalinguística, sendo a reflexão compartilhada sobre textos reais o lugar natural para esse tipo de prática na sala de aula. (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, cumpre-nos ressaltar que o ensino da gramática reflexiva não se baseia em fazer com que o aluno adquira uma língua, haja vista que ele já a possui desde a infância, mas na necessidade de potencializar a “capacidade de uso dessa língua, desenvolvendo sua competência comunicativa por meio de atividades com textos utilizados nas mais diferentes situações de interação comunicativa”. (TRAVAGLIA, 2001, p. 142).

A gramática reflexiva possibilita, portanto, um ensino de língua materna capaz de desenvolver no aprendiz habilidades necessárias ao desempenho de competências comunicativas, sejam elas orais ou escritas, essenciais à interação social, uma vez que, no processo de ensino-aprendizagem, os elementos constituintes do texto, o qual é considerado aqui como o ponto de partida para a compreensão dos fenômenos linguísticos, são apresentados como recursos necessários à construção de sentido de todo e qualquer enunciado. Assim sendo, as tão temidas “aulas de gramática” deixam de ser momentos destinados à memorização e repetição de regras normativas, tornando-se espaços abertos à reflexão e análise dos recursos que diariamente usamos para nos comunicar em variados espaços sociais. Tal abordagem favorece uma maior aproximação entre o usuário e sua língua materna, que passa a ser vista como meio eficaz de comunicação que pode ser sempre aprimorado para atender a diversas necessidades comunicativas.

Para Antunes (2014), a abordagem de uma gramática contextualizada conduz a um conjunto de estratégias a serem utilizadas com a finalidade de explorar os componentes linguísticos presentes no texto, através dos seus valores e funções, bem como os efeitos por eles provocados na fala e na escrita; trata-se de uma abordagem que considera a língua em uso

através de uma visão global do texto. A autora ainda afirma que a gramática contextualizada não pode ser confundida, como já aconteceu e ainda acontece, com uma metodologia de ensino na qual o texto é usado apenas com um pretexto para o ensino das regras previstas na gramática normativa, funcionando, pois, como um suporte para extrair frases que, isoladamente, servirão de base para um ensino não interativo da norma padrão. A autora pondera ainda que, ao explorar a gramática contextualizada no ambiente escolar, deve-se pretender

[...] a compreensão de como os itens gramaticais – de qualquer ordem – concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem e outros aspectos, sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido. (ANTUNES, 2014, p. 46-47).

Nesse aspecto, percebe-se que, diferentemente do que ocorre com o ensino pautado na gramática normativa, os estudos linguísticos mencionados não dissociam a fala da escrita, tendo em vista que o texto enquanto materialização do discurso pode ser oral ou escrito. Ao considerar a fala como objeto de estudo, essa abordagem gramatical aceita o fenômeno da variação linguística como um processo natural de uma língua que está sujeita às influências de diversos fatores de ordem cultural, econômica, histórica e política. A necessidade de associar teoria gramatical e prática discursiva também é atestada em Campos (2014) quando afirma que:

O ensino dos conteúdos gramaticais faz parte do processo de ensino-aprendizagem do uso da língua e deve refletir, portanto, essas mesmas compreensões básicas sobre a língua e a linguagem. Assim, ele não pode ignorar o uso e os falantes, não pode contrariar a tendência à renovação da língua nem a existência das variedades linguísticas, não tem o direito de desconsiderar o contexto em que se produzem os sentidos e se empregam as formas gramaticais. (CAMPOS, 2014, p. 31).

Assim, ao aluno deve ser oferecida a oportunidade de compreender melhor o funcionamento da sua língua materna e de aperfeiçoar seu uso por meio da aprendizagem de aspectos gramaticais essenciais às mais variadas situações comunicativas. E, se bem conduzida, essa abordagem pode contribuir para a redução do índice de analfabetismo funcional, tendo em vista que ele está diretamente relacionado à dificuldade que muitas pessoas alfabetizadas apresentam no momento de ler, compreender e produzir um texto, dificuldade essa que pode estar relacionada a um ensino rigorosamente normativo e descontextualizado.

Campos (2014) ressalta que um trabalho produtivo deve partir inicialmente da observação do uso que as pessoas fazem da língua, através de textos orais ou escritos, estimulando reflexões, comparações, levantamento de hipóteses e conclusões à luz das teorias gramaticais, visando a propiciar o uso consciente desse conhecimento na produção de textos.

A seguir, abordaremos alguns estudos que tratam de estratégias pedagógicas para o ensino de aspectos linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa.

1.5 A pontuação na perspectiva da gramática tradicional

Falada por milhões de pessoas em todo mundo, a língua portuguesa, idioma oficial de oito países, é um sistema linguístico cujos fonemas são representados por vinte e seis sinais gráficos que, combinados, dão origem a milhares de palavras que compõem o léxico português. Ao serem estruturadas em frases, tais palavras constituem uma tessitura textual. Entretanto, para conferir sentido ao todo textual, são acrescentados alguns sinais gráficos que, tanto no momento da escrita quanto da leitura, contribuem significativamente para a construção de sentido do texto produzido. A priori, o papel desempenhado por esses sinais é o de orientar a leitura, contudo, ao consultarmos os manuais que descrevem a gramática normativa da língua portuguesa, percebemos que há variações no que tange à sua definição.

Portanto realizaremos, na sequência, uma breve descrição de como a pontuação é abordada na gramática tradicional, para tanto, traçaremos um paralelo das definições apresentadas em três gramáticas distintas, quais sejam: *Moderna Gramática Portuguesa* (1999), do autor Evanildo Bechara; *Gramática* (1999), dos autores Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura e *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* (2008), do autor Domingos Paschoal Cegalla.

1.5.1 Sinais de pontuação: definição

Todos os manuais consultados iniciam o capítulo dedicado à pontuação ou aos sinais de pontuação, conforme alguns denominam, conceituando esse conjunto de sinais gráficos.

Faraco e Moura (1999) apresentam um conceito bem delimitado, uma vez que definem os sinais de pontuação como “sinais gráficos empregados na língua escrita para tentar reconstituir determinados recursos específicos da língua falada” (FARACO E MOURA, 1999, p. 498). Já Cegalla (2008) amplia o referido conceito ao apresentar três finalidades básicas desses sinais, a saber: a) assinalar as pausas e as inflexões da voz (a entonação) na leitura; separar palavras, expressões e orações que devem ser destacadas e esclarecer o sentido da frase, afastando qualquer ambiguidade. Para ele, o uso dos sinais de pontuação não se restringe apenas à reconstituição de recursos acionados pelos usuários da língua no momento de oralizar seu

discurso, tendo em vista que destaca também as funções sintáticas e semânticas assumidas por esses sinais gráficos na construção textual.

Vale ressaltar que os sinais de pontuação são essenciais para a construção de sentido dos enunciados, haja vista que a ausência ou a presença deles alteram radicalmente o significado pretendido, conforme exemplificado na situação comunicativa a seguir:

Um funcionário de uma determinada empresa envia a um colega de trabalho a seguinte mensagem:

A reunião de amanhã foi adiada

A ausência da pontuação no final do enunciado gera duas possíveis interpretações: uma mensagem declarativa (comunicado de que a reunião marcada foi cancelada ou adiada) e outra interrogativa (manifestação da necessidade de obter uma informação). É recorrente encontrarmos, em diversos suportes, a presença de textos carregados de ambiguidade em decorrência do mau uso dos sinais de pontuação, ou até mesmo do não uso deles.

Dentre os autores elencados, é possível constatar que Bechara (1999) realiza uma conceituação mais ampla e descritiva ao introduzir o tópico destinado aos estudos da pontuação, para tanto, recorre aos escritos da linguista francesa Nina Catach. Bechara (1999) sintetiza a apresentação dos sinais de pontuação concluindo que

O enunciado não se constrói com um amontoado de palavras, e orações. Elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios. Proferidas as palavras e orações sem tais aspectos melódicos e rítmicos, o enunciado estaria prejudicado na sua função comunicativa. Os sinais de pontuação [...] procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica. (BECHARA, 1999, p. 606)

Portanto, é primordial conhecer e compreender a função que cada sinal de pontuação exerce no texto, a fim de evitar equívocos semânticos.

Assim sendo, na sequência, apresentaremos brevemente, sob a ótica dos gramáticos acima mencionados, os principais sinais de pontuação, bem como as orientações normativas para seu uso.

1.5.2 O ponto final [.]

Em relação ao ponto final, tanto Cegalla (2008) quanto Faraco e Moura (1999) o definem como um sinal de pontuação usado para encerrar um período/ um texto escrito, e também é empregado em abreviaturas. Essa breve definição é seguida de algumas frases

isoladas que a exemplificam. Em Bechara (1999), a referência ao ponto final é construída em conjunto com o termo ponto parágrafo, visto que ele faz uma diferenciação entre ponto e ponto parágrafo. Segundo o autor, enquanto aquele separa um grupo de período dotado de orações presas por um mesmo centro de interesse, este marca a passagem de um centro de interesse para outro, exigindo a continuidade da escrita na linha seguinte e obedecendo a uma determinada distância da margem.

Em síntese, para esses autores, o ponto final é usado essencialmente para marcar o fim de uma ideia, de um assunto.

1.5.3 Ponto e vírgula [;]

No que tange à definição do ponto e vírgula, Cegalla (2008), Bechara (1999) e Faraco e Moura (1999) são unânimes, uma vez que o definem como uma pausa intermediária, isto é, aquela que é mais suave que o ponto final e mais forte que a vírgula. Em relação ao uso, Faraco e Moura (1999, p. 503) ressaltam que “é bastante subjetivo, variando muito de autor para autor”, no entanto, tanto eles quanto os demais autores apontam algumas normas que norteiam seu emprego, quais sejam:

- I. separar orações coordenadas com determinada extensão e que já contenha vírgula, a fim de anunciar uma pausa mais forte;
- II. separar orações coordenadas que estabelecem relação de adversidade;
- III. separar itens de uma mesma enumeração;
- IV. separar os considerandos de decretos, sentenças, petição etc;
- V. separar os itens de um artigo de lei, de um regulamento.

Em suma, o ponto e vírgula marca pausas mais acentuadas, visto que, diferentemente do ponto final, não anuncia o fim do enunciado, mas a passagem para um nova informação dentro de um mesmo assunto.

1.5.4 Dois pontos [:]

Os dois pontos são apresentados pelos autores diretamente pelas funções que desempenham. Faraco e Moura (1999) sintetizam o papel desse sinal de pontuação em três funções básicas: introduzir uma citação, uma enumeração e um esclarecimento, exemplificando cada uma delas com trechos extraídos de textos diversos.

Bechara (1999) e Cegalla (2008) já apresentam uma descrição mais detalhada das funções exercidas pelos dois pontos. O primeiro apresenta as quatro situações de uso a seguir:

enumeração, explicação, notícia subsidiária;
 nas expressões que se seguem aos verbos *dizer, retrucar, responder* (e semelhantes) e que encerram a declaração textual, ou que assim julgamos, de outra pessoa;
 nas expressões que, anunciadas com entonação especial, sugerem, pelo contexto, causa, explicação ou consequência;
 nas expressões que apresentam uma quebra de sequência das ideias.
 (BECHARA, 1999, p. 611).

Na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, o autor aponta cinco situações em que os dois pontos devem ser empregados, quais sejam:

1ª: para anunciar a fala dos personagens nas histórias de ficção;
 2ª: antes de uma citação;
 3ª: antes de certos apostos, principalmente nas enumerações;
 4ª: antes de orações apositivas;
 5ª: para indicar um esclarecimento, um resultado ou resumo do que se disse.
 (CEGALLA, 2008, p. 430-431)

Observa-se que há uma variação entre os autores no que diz respeito ao uso dos dois pontos, entretanto, percebe-se que, no tocante à funcionalidade, todas as situações de uso assemelham-se, tendo em vista que a função básica desses sinais de pontuação é marcar uma pausa breve cujo objetivo é anunciar um tópico discursivo que, de certo modo, está ligado ao anterior, pois o complementa, esclarece, exemplifica, etc.

1.5.5 O ponto de interrogação [?]

Não há divergências nas gramáticas consultadas no que diz respeito à conceituação e ao emprego do ponto de interrogação, uma vez que os autores o definem como um sinal de pontuação usado no final de orações que exprimem dúvida, questionamento, incerteza. No entanto, Bechara (1999) apenas acrescenta que “enquanto a interrogação conclusiva de final de enunciado requer maiúscula inicial da palavra seguinte, a interrogação interna, quase sempre fictícia, não exige essa inicial maiúscula da palavra seguinte”. (BECHARA, 1999, p. 607).

1.5.6 O ponto de exclamação [!]

Semelhantes ao que ocorre com o ponto de interrogação, as abordagens acerca do ponto de exclamação também são bem semelhantes, trataremos, portanto, para fins de

conhecimento, as orientações de uso encontradas em Cegalla (2008) por considerá-las mais completas que as demais: “Usa-se depois das interjeições, locuções ou frase exclamativas, que se proferem com entonação descendente, exprimindo surpresa, espanto, susto, indignação, piedade, ordem, súplica etc; substitui a vírgula depois de um vocativo enfático” (CEGALLA, 2008, p. 432).

Observa-se que o emprego da exclamação está estritamente relacionado à entonação, visto que sua expressividade somente pode ser alcançada através da expressão oral.

1.5.7 As reticências [...]

Segundo Bechara (1999), as reticências são sinais de pontuação que “denotam interrupção ou incompletude do pensamento (ou porque se quer deixar em suspenso, ou porque os fatos se dão com breve espaço de tempo intervalar, ou porque nosso interlocutor nos toma a palavra), ou hesitação em anunciá-lo” (BECHARA, 1999, p. 608). Além dos usos mencionados acima, observa-se, em Cegalla (2008), outras situações comunicativas nas quais as reticências também são empregadas, são elas: sugerir prolongamento de ideia no fim de períodos completos; sugerir movimento ou a continuação de um fato; indicar chamamento ou interpelação, em lugar do ponto interrogativo; indicar supressão de palavra (s) numa frase transcrita. Sendo que na última ocorrência, o autor afirma que é possível usar quatro pontos, em vez de três.

1.5.8 O travessão [-]

Para tratarmos do travessão, recorreremos a Cegalla (2008, p. 433-434) haja vista que a descrição realizada por ele contempla todos os apontamentos feitos pelos demais autores. O tópico foi iniciado ressaltando, para fins de esclarecimentos, que esse sinal de pontuação é um traço maior que o hífen e, na sequência, pontua cinco situações em que ele deve ser utilizado, são elas:

- nos diálogos, para indicar mudança de interlocutor ou, simplesmente, início da fala de um personagem;
- para separar expressões ou frases explicativas, intercaladas;
- para isolar palavras ou orações que se quer realçar ou enfatizar;
- para ligar palavras em cadeia de um itinerário, indicar enlace de vocábulos, mas sem formar palavras compostas;
- substituir, às vezes, os parênteses, a vírgula e os dois pontos.

É necessário destacar a observação feita por Bechara (1999) em relação ao uso do travessão, que pode ser simples ou duplo: simples se a intercalação terminar o texto, caso contrário, emprega-se o travessão duplo, isto é, um para abrir e o outro para fechar o período.

Embora seu uso além dos diálogos não seja tão recorrente na escrita cotidiana, percebe-se o quanto o travessão exerce papéis importantes na construção textual, que, na maioria das vezes, são desconhecidos pelos usuários da língua.

1.5.9 As aspas [“ ”]

Faraco e Moura (1999, p. 505) elencam quatro funções atribuídas ao uso das aspas, quais sejam:

- a) isolar citações textuais;
- b) destacar palavras ou expressões não características da linguagem de quem escreve (estrangeirismos, arcaísmos, gírias, neologismos, expressões populares etc);
- c) realçar palavras ou expressões;
- d) indicar a mudança de interlocutor no diálogo.

É recorrente o uso das aspas em títulos de livros, revistas, jornais, filmes etc, entretanto, Cegalla (2008) alerta para o fato de que eles devem ser, preferencialmente, grifados em itálico. Bechara (1999, p. 613) também chama a atenção para a existência das aspas simples [‘ ’] que, segundo ele, são comumente usadas em trabalhos científico sobre línguas e fazem referência aos significados e sentidos das palavras (*amare*, lat. ‘*amar*’ port.)

1.5.10 A vírgula [,]

Reservamos este último tópico para tratar da vírgula, que é o sinal de pontuação mais utilizado, e que, em razão disso, apresenta maior número de orientações para seu emprego. Como já dito anteriormente, os sinais de pontuação exercem um papel fundamental na tessitura sintático-semântica do texto, e a vírgula é um dos sinais que mais geram dúvida no momento da escrita, e os equívocos causados por essa dificuldade de uso têm sido responsáveis por várias construções textuais polissêmicas e ambíguas as quais acarretam diversos problemas de ordem comunicativa.

Faraco e Moura (1999) iniciam os estudos sobre a vírgula alertando para o fato de que nem sempre ela representa uma pausa, e que as justificativas para sua colocação são de ordem

sintática e não de pronúncia. Segundo os autores, a vírgula é empregada entre os termos de uma oração e entre outras orações. Denota-se que o tratamento dado pelos autores é essencialmente sintático, pois fazem poucas referências aos critérios semânticos adotados no uso desse sinal de pontuação.

A partir das orientações de uso presentes nas três gramáticas consultadas, chegamos às seguintes situações em que a vírgula deve ser empregada:

- a) para separar palavras ou orações justapostas assindéticas;
- b) para separar vocativos;
- c) para separar aposto e alguns predicativos;
- d) para separar orações intercaladas e outras de caráter explicativo;
- e) para separar determinadas expressões explicativas ou retificativas;
- f) para separar orações adjetivas explicativas;
- g) para separar adjuntos adverbiais e orações adverbiais;
- h) para indicar a elipse de um termo;
- i) para separar certas conjunções pospositivas;
- j) para separar os elementos paralelos de um provérbio;
- k) para separar termos a serem realçados;
- l) para separar o nome do lugar nas datas;
- m) para separar as orações aditivas, mesmo aquelas iniciadas pela conjunção *e*, ditas com pausa;
- n) para separar orações coordenadas alternativas proferidas com pausa;
- o) para separar, em geral, os pleonasmos, e as repetições.

Além das funções acima mencionadas, Bechara (2008, p. 610) apresenta outras duas, de natureza mais semântica, acrescentando que a vírgula também é usada para “assinalar a interrupção de um seguimento natural das ideias e se intercala um juízo de valor ou uma reflexão subsidiária”, e também “para desfazer possível má interpretação resultante da distribuição irregular dos termos da oração, separa-se por vírgula a expressão deslocada”. Assim sendo, é possível concluir que o uso da vírgula também é orientado pela ideia que se pretende transmitir.

Além dos sinais de pontuação descritos, há outros não tão usados na escrita cotidiana, mas que exercem grande importância na construção textual, são eles: parênteses, colchetes, alínea, chave, asterisco, parágrafo. Entretanto, não nos detivemos a descrevê-los porque não foram objetos de estudo na ação interventiva.

O detalhamento dos sinais de pontuação na perspectiva da gramática normativa levamos a perceber a abundância desses sinais gráficos tão essenciais à leitura e à escrita, e como são inúmeras as orientações ou as regras, como muitos preferem nomear, que norteiam os empregos dos mesmos. Avaliando essa diversidade no contexto escolar, talvez seja possível compreender as dificuldades que perpassam o ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à consolidação das habilidades necessárias para que o aluno seja capaz de pontuar adequadamente um texto, seja ele escrito ou falado.

Destarte, é preciso repensar, assim como os demais conteúdos de Língua portuguesa, o processo de ensino-aprendizagem dos sinais de pontuação, haja vista que uma parte significativa do currículo é dedicada ao estudo dos mesmos e, no entanto, o número de alunos que apresenta dificuldade no momento de produzir ou ler um texto ainda é elevado.

Em razão disso, na próxima sessão faremos um esboço das orientações contidas na BNCC para o ensino dos sinais de pontuação, bem como algumas reflexões teóricas sobre esse ensino ancoradas em autores que defendem o ensino de língua portuguesa numa perspectiva reflexiva.

1.6 Buscando novos caminhos

Ao longo do tempo, diversos estudos têm questionado a eficácia do ensino de língua portuguesa, propondo reflexões e investigações acerca das estratégias de ensino voltadas aos conhecimentos linguísticos previstos para serem ensinados na educação básica. Muitos desses estudos evidenciam a preocupação em se aliar teoria e prática no contexto da modernidade, entre os quais podemos destacar Kleiman e Sepúlveda (2014). Segundo essas autoras,

O ensino de gramática no Brasil, assim como todo o ensino de Língua Portuguesa, ainda é um dos grandes entraves para a formação do cidadão letrado. Diversos estudiosos – gramáticos, linguistas e autores de livros didáticos – divergem entre si sobre as formas de abordar os temas básicos dessa matéria: leitura, escrita e estudo da língua. Por ser um assunto denso e amplo, deve ser tratado com cautela e perícia, de modo a não se cair em soluções aparentes, ou em afirmações de caráter panfletário, não embasadas numa proposta sólida, numa ação investigativa sobre a realidade daqueles a que mais interessa o ensino [...] (KLEIMAN e SEPÚLVEDA, 2014, p. 9).

Assim, nos termos das pesquisadoras, um dos fatores que contribui para esses entraves no ensino de Língua Portuguesa é a dificuldade que muitos docentes possuem de realizar a chamada transposição didática, que diz respeito à habilidade de transferir para a prática pedagógica os conhecimentos científicos adquiridos. Também salientam que tal dificuldade advém dos cursos de formação docente, que não favorecem o domínio dessa habilidade. De

modo que, deparamo-nos com muitas dificuldades quando, na sala de aula, tentamos desenvolver práticas pedagógicas somente com informações obtidas durante a nossa formação docente e cursos de curta duração. A dificuldade em promover a articulação entre teoria e prática causa em nós uma notória frustração e, nos alunos, grande desinteresse e apatia, gerando, como consequência, um aprendizado precário que pouco contribui para o desenvolvimento de habilidades para a escrita.

Para Kleiman e Sepúlveda (2014), é necessário que o estudo gramatical seja bem dosado e que esteja de acordo com as condições reais de aprendizado, de modo que algum resultado seja alcançado. Na obra *Oficina de gramática – metalinguagem para principiantes*, as autoras apresentam uma maneira de introduzir noções e categorias gramaticais para alunos que cursam os Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Supletivo, objetivando construir uma base sólida para os estudos gramaticais e linguísticos posteriores, isto é, para dar base e sequência aos estudos no Ensino Médio. Segundo as autoras, o que elas esperam é que essa proposta potencialize o desenvolvimento comunicativo do aluno, fortalecendo sua capacidade de participar como cidadão de uma sociedade essencialmente letrada. Vale ressaltar que o produto dessa obra é resultante de experiências concretas de ensino em escolas públicas. Sabemos que muitas orientações pedagógicas não são elaboradas em situações reais de ensino, resultando, portanto, em um material repleto de abstrações que fogem das realidades presentes nos contextos escolares.

Conforme já referido, as pesquisadoras defendem que:

[...] o estudo da gramática seja dosado de acordo com as condições reais de aprendizado, de modo que algum resultado seja alcançado. Não adianta encher a lousa de teoria gramatical, fazer uma apresentação de conteúdos, alguns exercícios, e seguir adiante para cumprir metas irrealizáveis. (KLEIMAN E SEPULVEDA, 2014, p.15).

Levando em conta o referido argumento, o estudo desenvolvido pelas autoras é estruturado em torno da descrição, análise e reflexão de aulas de Língua Portuguesa, ministradas por uma delas em escolas públicas. Os conceitos gramaticais são apresentados por meio do diálogo, já que é considerado como estratégia motivadora para o desejo de conhecer. A abordagem didático-pedagógica pauta-se em uma concepção de linguagem não tradicional, uma vez que é dialógica e favorece a interação professor/aluno. Elas justificam tal metodologia destacando que:

Quando a aula se estrutura em forma de diálogo, há parcerias, colaboração e negociação, respeito à opinião do outro, no lugar de imposição com base nas relações hierárquicas que existem entre professor e aluno. O diálogo se institui na situação didática quando o professor leva em consideração as respostas dos alunos para fazer novas perguntas que adensem a reflexão. Nada é errado, mas há um mestre que

coordena o coro de vozes dos alunos, que repete ou reformula as questões, até os alunos terem refletido melhor, que volta regularmente aos mesmos tópicos, sabendo, por um lado, da dificuldade que a abstração do sistema de língua representa para o falante desacostumado à metalinguagem e, por outro lado, da necessidade de utilizar os novos conhecimentos em novas situações. (KLEIMAN E SEPULVEDA, 2014, p.18).

A afirmativa permite-nos compreender como essa interação discursiva contribui para a construção de um conhecimento autônomo e voltado para os usos reais da língua. Sinalizando a importância do estudo, uma vez que traz orientações significativas para a nossa prática docente.

Outro estudo bastante relevante é realizado por Antunes (2007), já que está entre aqueles que se propuseram a investigar e descrever estratégias de ensino que atendam às exigências atuais de ensino da Língua Portuguesa. Intitulado *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*, em que apresenta reflexões sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa. A autora, após diversos apontamentos, apresenta uma proposta didática na qual o texto é o centro, estando, pois, a gramática a serviço da construção do discurso que se pretende produzir. Destarte, têm-se um plano linguístico que serve a um plano de conteúdo. Para Antunes (2007),

A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, por causa disso tudo, só por causa disso, repito, os itens da gramática comparecem. (ANTUNES, 2007, p. 138).

Para demonstrar o desenvolvimento prático dessa proposta, a autora apresenta um “Programa de Gramática” dividido em três tópicos, quais sejam: a) Focalizando o texto (como parte da atividade discursiva); b) Focalizando a frase; e c) Focalizando a palavra. Nesses tópicos, ela sugere temas da gramática normativa que devem e podem ser ensinados por meio de uma exploração e análise eminentemente descritivas e centradas no funcionamento discursivo da língua. Em seguida, para ilustrar, descreve uma atividade estruturada a partir de um anúncio publicitário de um banco, confirmando a eficácia e a possibilidade de realização dessa atividade em sala de aula.

Antunes (2007) ressalta que o objetivo prioritário do estudo escolar de línguas deve ser a ampliação das competências que a atividade verbal possibilita, de forma que os alunos desenvolvam habilidades para: a) ler e entender um texto, de qualquer dimensão, de qualquer tipo ou gênero; b) interagir em público, em contextos mais, ou menos formais, como falante ou como ouvinte; c) expressar-se por escrito, conforme a solicitação do momento, de forma clara,

precisa, coesa, coerente e relevante; d) usufruir do gosto estético das produções literárias; e) relacionar as informações dos textos verbais com outras expressas em outras linguagens.

Salientamos que as competências acima listadas vão ao encontro das orientações previstas na BNCC (2017), pois favorecem um aprendizado que contempla as situações reais de uso da língua e contribuem para formar cidadãos participativos na e pela linguagem.

Geraldi (2012) também apresenta orientações para a prática de análise linguística nos anos finais do Ensino Fundamental, quais sejam:

- (i) A análise linguística partirá do texto do próprio aluno;
- (ii) As aulas serão preparadas a partir da leitura dos textos produzidos nas aulas de redação;
- (iii) Para cada aula, o professor selecionará apenas um problema;
- (iv) A prática de análise linguística deve constituir-se na retomada do texto produzido; pelo aluno, para reescrevê-lo de acordo com o aspecto selecionado para a aula; O material necessário para aula será: caderno para anotações, dicionário e gramáticas;
- (v) A atividade poderá ser desenvolvida em grupos;
- (vi) A prática é fundamentada no princípio “partir do erro para a autocorreção”.

Como sugestão, o autor descreve atividades que, segundo ele, poderão ser adaptadas ou reformuladas pelo professor de acordo com a situação real de ensino por ele vivenciada. Salienta que “[...] o essencial na prática de análise linguística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos”. (GERALDI, 2012, p. 79).

Também importante para nossa reflexão, é o estudo de Martins (2015). Sua pesquisa, intitulada *Termos oracionais na construção textual: o ensino de sintaxe além da metalinguagem*, foi desenvolvida com seus alunos do 8.º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de utilizar os conhecimentos dos termos oracionais e das relações entre os períodos para tornar os textos dos alunos mais coerentes e coesos.

Ao longo da investigação, a pesquisadora constatou que as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção textual estavam, em parte, relacionadas à falta de articulação entre texto e gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Partindo dessa constatação, ela desenvolveu uma proposta de intervenção pedagógica embasada no método globalizador proposto por Zabala (2002), bem como na concepção de texto estruturado em níveis, defendida por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004). Essa intervenção foi desenvolvida a partir do todo, ou seja, do texto do aluno; posteriormente, trabalhou-se com as partes desse todo, isto é, com algumas das

dificuldades relacionadas à estrutura da língua, detectadas nas avaliações diagnósticas e, finalmente, voltou-se para o todo. Os alunos utilizaram os conhecimentos adquiridos para estruturarem melhor seus textos.

Sobre os resultados, a autora salienta que os discentes não só conseguiram melhorar suas produções textuais a partir dos conhecimentos construídos sobre a estrutura da língua escrita, como também passaram a organizar melhor as ideias dentro dos textos.

Lima (2018) também versa sobre impasses que permeiam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Segundo a autora, ainda é bastante comum, na prática escolar, a leitura, a escrita e a gramática serem tratadas de maneira isoladas. Ela destaca que, ao priorizar os conhecimentos gramaticais, as aulas de leitura e de escrita transformam-se em pretextos para o estudo de questões normativas. Partindo desse pressuposto, a autora defende que o conhecimento gramatical deve atuar como suporte para as atividades de leitura e de escrita, e não o inverso.

A referida autora também defende que o professor deve adotar uma concepção de leitura e de escrita mais alinhada às demandas da sociedade atual. Sendo assim, a pesquisadora propõe aulas de análises linguísticas fundamentadas na retomada do texto do próprio aluno, que, após refletir sobre questões de natureza conceitual (gênero textual) e formal (conhecimentos linguísticos), poderá reescrever seu texto, e, no exercício de avaliá-lo, proceder à reelaboração de acordo com o que considerou como inadequações. Em suma, ela propõe que, nas aulas, as estratégias de ensino eleitas sejam capazes de relacionar as habilidades linguísticas com as de produção de leitura e escrita.

A autora registra alguns avanços dos alunos com a intervenção aplicada. Destaca, porém, que as estratégias metodológicas que proponham reflexões sobre a relação entre habilidades linguísticas e produção de leitura e escrita terão que fazer parte da rotina das aulas de Língua Portuguesa, para que resultados contínuos e consistentes sejam alcançados.

Destacamos ainda um estudo desenvolvido por Buin (2004), no qual discute as condições do ensino de Língua Portuguesa e propõe uma metodologia em que as aulas de gramática são desenvolvidas como objetivo de propiciar o desenvolvimento da escrita. O ponto de partida foi a análise de um texto narrativo produzido por uma aluna da 5.^a série do Ensino Fundamental II da rede pública do Estado de São Paulo, enfatizando o uso dos pronomes.

A partir do texto da aluna, a pesquisadora sugere um encaminhamento para as aulas de gramática, com o intuito de aliar a teoria linguística de ensino de língua materna à prática docente. A proposta é pautada no trabalho com a reescrita, que é realizada em três níveis inter-relacionados, conforme proposto por Signoriniet (2004): 1.º nível macro de adequação do texto

ao gênero escolhido; 2.º) nível micro das construções frásticas e 3.º) nível do uso das convenções gráficas. A intenção é usar o texto do aluno como ponto de partida para o ensino dos elementos gramaticais essenciais para uma produção final dotada de coerência e coesão. Além desse encaminhamento, a autora também ressalta a importância de se criar tempo e espaço para a circulação dos textos produzidos pelos alunos, haja vista que eles precisam encontrar para sua escrita significados que vão além dos critérios meramente avaliativos.

Portanto, ao revisitarmos alguns estudos sobre a temática que propusemos investigar, percebemos que caminhos já foram traçados para os estudos linguísticos, tendo em vista a formação de habilidades leitoras e também escritoras. Nessa perspectiva, outros caminhos serão descobertos, uma vez que o tema análise gramatical em sala de aula é polêmico, por isso merece ser constantemente revisitado, pois requer estudo específico para que se proponham intervenções didático-pedagógicas contextualizadas às diferentes dificuldades dos alunos.

Em seguida, apresentamos algumas reflexões teóricas acerca da prática pedagógica voltada ao estudo dos sinais de pontuação.

1.7 Ensinando a pontuar: entre a teoria e a prática

Ao consultar na BNCC as orientações para o ensino de disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, é possível perceber que os sinais de pontuação não são tratados como um conteúdo isolado, tendo em vista que, na descrição do currículo, eles aparecem estritamente ligados ao texto, tanto na produção quanto na leitura e interpretação.

É necessário salientar que, de acordo com esse documento,

O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (BRASIL, 2017, p.139)

A orientação para trabalhar a pontuação em todos os anos de escolaridade reforça a importância que os sinais de pontuação exercem na construção do conhecimento, uma vez que ler e escrever são exercícios cotidianos que devem ser aprimorados ao longo da formação escolar. Percebe-se também que o documento atenta para um ensino pautado nos diferentes usos da língua, ou seja, é preciso ensinar o aluno a ler, escrever e interpretar textos pertencentes a variados gêneros e que circulam em diferentes esferas sociais.

A BNCC traz algumas habilidades específicas que envolvem os sinais de pontuação, quais sejam:

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente;
(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc;
(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.);
(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2017, p. 141-191).

Cumprido destacar que, enquanto as duas primeiras habilidades direcionam o estudo da pontuação para produção de texto, as últimas voltam-se para uma abordagem mais interpretativa, orientando para a necessidade de o aluno, além de saber empregar os sinais de pontuação nos textos por ele produzidos, ser capaz de compreender os diferentes usos e os efeitos de sentido pretendidos em cada texto.

Uma perspectiva mais discursiva no tocante ao tratamento dos sinais de pontuação deve ser adotada como referência para as aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que ainda é comum o seu ensino por um viés mais normativo, o que resulta, muitas vezes, na memorização de um conjunto de regras que, nem sempre, é colocado em prática pelo aluno no momento de ler e/ou produzir um texto.

Uma aula expositiva acerca das regras sintáticas que orientam o emprego dos sinais de pontuação não garante necessariamente que o aluno aprenda a pontuar adequadamente um texto, que ele o leia com a entonação ideal ou que consiga compreender os efeitos de sentido que o uso de determinada pontuação confere ao texto.

Tal fragilidade no ensino foi analisada por Puzzo e Kozma (2014) na obra *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Logo na apresentação do livro, as autoras salientam que

em se tratando do ensino sobre a utilização dos sinais de pontuação, temos observado que tantos os livros didáticos, quanto os professores de Língua Materna, limitam-se a elencar inúmeras regras de caráter sintático-semântico que dariam conta do emprego da vírgula, dos dois pontos, do ponto final, deixando em segundo plano o aspecto linguístico-discursivo, responsável pelos efeitos de sentido constitutivos de um momento de interlocução. (PUZZO E KOZMA, 2014, p. 09)

Segundo elas, essa metodologia de ensino falha porque no dia a dia não trocamos mensagens abstratas, não nos comunicamos através de orações isoladas, elas reiteram que o dialógico apenas tem existência nos enunciados que são construídos naturalmente no processo de interação verbal, portanto, um ensino eficaz deve tomar como ponto de partida o texto e seu contexto de produção, circulação e recepção.

Foi ciente da necessidade de adotar novas metodologias de ensino que nos propusemos a desenvolver uma intervenção pedagógica com o intuito de sanar ou minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos do 9.º ano B da escola já mencionada, cujos objetivos, recursos e metodologia encontram-se descritos no próximo capítulo.

2 METODOLOGIA

2.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Pedras de Maria da Cruz, a qual está inserida na região norte do estado de Minas Gerais, conforme mostra a FIG. 1 abaixo.



Figura 1: Localização de Pedras de Maria da Cruz - MG
Google maps. Acesso em 10 de fev. de 2019.

A Escola Estadual de Pedras de Maria da Cruz, segundo seu Projeto político Pedagógico- PPP, foi criada em 1918 para atender famílias privilegiadas dessa região. No decorrer dos anos, a instituição recebeu nomes diferentes, até que no ano de 1973 recebeu a nomeação que permanece até os dias atuais. Em 1990, depois de funcionar em vários prédios, a sede escolar mudou-se para o prédio atual, localizado na Praça Maximiliano Martins Pereira, s/nº, no município de Pedras de Maria da Cruz - Minas Gerais.

Quanto à organização e ao funcionamento, a escola fundamenta-se no princípio da gestão democrática, que é exercida pelo diretor, vice-diretor e órgão colegiado. A direção é escolhida pela comunidade escolar de acordo com a legislação vigente.

A escola atende 762 alunos, matriculados no Ensino Fundamental e Médio e distribuídos em três turnos (matutino, vespertino e noturno). Eles são oriundos da sede do município e de diversas comunidades rurais, sendo que a maioria dos alunos dessas comunidades rurais frequentam o 3.º turno, porque muitos deles trabalham durante o dia, já que são provenientes de famílias de baixa renda e vivem da agricultura de subsistência e de recursos assistenciais do governo federal. Um grande número vive em famílias desestruturadas, com

grande carência afetivo-social, baixa autoestima, desconhecem valores e sonhos necessários à convivência e à boa conduta social; alguns necessitariam de ajuda especializada de fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatras e, infelizmente, essa assistência não é oferecida pelo poder público. Uma parcela significativa desse alunado depende do transporte escolar, fator que inviabiliza a participação deles em atividades realizadas no contra turno ou, até mesmo, em sábados letivos.

A filosofia da E. E. de Pedras de Maria da Cruz tem sua base centrada nos seguintes princípios norteadores: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Atualmente, o corpo docente da escola é composto por 35 servidores, sendo que cerca de 63% pertencem ao quadro efetivo da instituição. Dentro desse percentual, encontram-se cinco professoras de Língua Portuguesa, todas graduadas em Letras Português e pós-graduadas em áreas afins. Vale ressaltar que, atualmente, a escola apresenta nota 3.7 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, nota inferior à meta nacional que é 4.5.

A presente pesquisa foi realizada em uma turma do 9.º ano do Ensino Fundamental II, que frequenta o turno matutino da escola. A referida turma é composta por 28 alunos situados na faixa etária entre 13 e 15 anos. Todos foram convidados a participar da pesquisa proposta, e aos pais ou responsáveis foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A).

2.2 Perfil cultural da comunidade pesquisada

Com o intuito de delinear um perfil cultural da comunidade pesquisada, sobretudo no que se refere à leitura e à escrita, aplicamos um questionário (ANEXOS C e D) para os pais e/ou responsáveis que compareceram à reunião e para os alunos presentes, cujas respostas encontram-se descritas, com auxílio de gráficos, e confrontadas a seguir.

A primeira pergunta tencionou investigar o hábito de leitura entre os membros da comunidade, a qual revelou que:

Gráfico 1- Hábito de leitura

a) Respostas dos (as) alunos (as)



b) Resposta dos pais/responsáveis



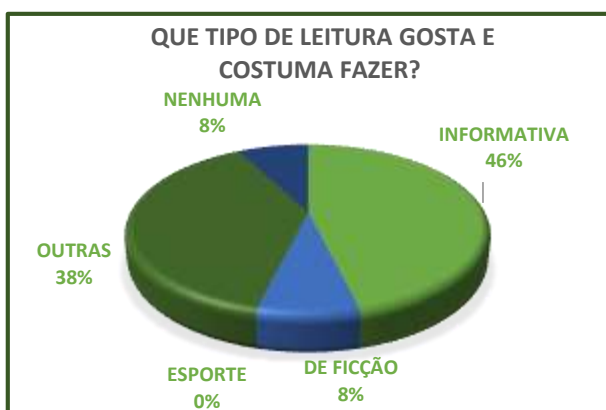
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no dados obtidos na aplicação do questionário sobre leitura e escrita (anexos B e C).

É perceptível que o hábito de leitura é maior entre os responsáveis, embora o percentual de diferença seja pequeno, 4% a menos em relação aos alunos. Contudo, se consideramos a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem, o ideal seria que todos os alunos tivessem o hábito de ler constantemente, o que, lamentavelmente, a rotina escolar nos revela não ser realidade.

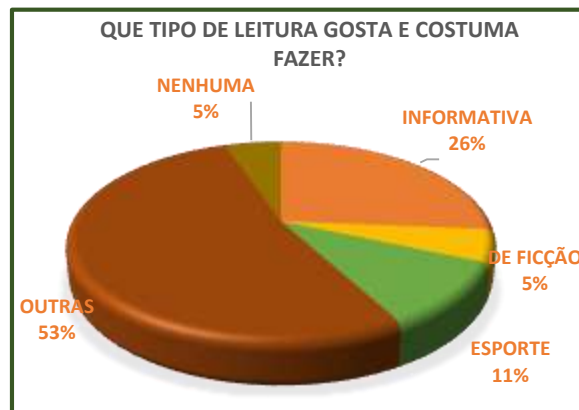
A segunda questão versa sobre o tipo de leitura que eles gostam ou costumam realizar, e, para ela obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 2 - Tipo de leitura preferido

a) Respostas dos (as) alunos (as)



b) Resposta dos pais/responsáveis



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no dados obtidos na aplicação do questionário sobre leitura e escrita (anexos B e C).

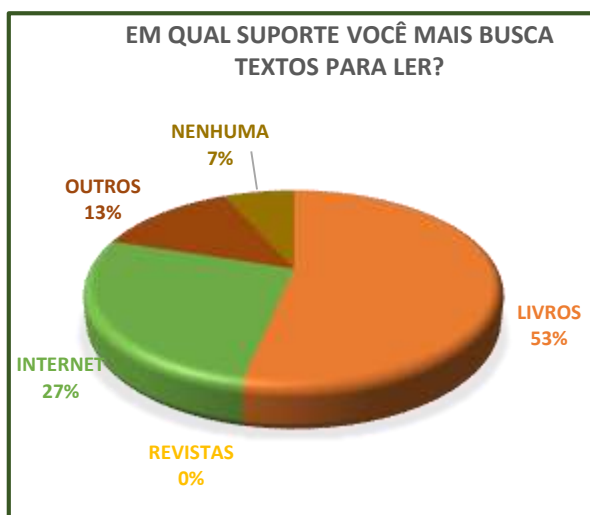
Em relação aos tipos de leitura, percebemos que há uma variedade de gostos, tanto entre os responsáveis quanto entre os alunos, o que sinaliza um fator positivo, uma vez que as múltiplas leituras contribuem para o letramento do cidadão, todavia, ainda é preocupante o fato de alguns afirmarem que não gostam de nenhum tipo de leitura, sendo 8% dos responsáveis e 5% dos alunos.

Interessante observar que, em ambas as categorias, o maior índice aponta outras leituras como as preferidas, revelando que eles têm consciência de que em algum momento leem, mesmo não sabendo classificar o tipo de leitura realizada.

Ao serem questionados a respeito do suporte que mais recorrem para buscar os textos lidos, os informantes apontaram que:

Gráfico 3 - Suportes de busca textual mais usados

a) Respostas dos (as) alunos (as)



b) Resposta dos pais/responsáveis



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no dados obtidos na aplicação do questionário sobre leitura e escrita (anexos B e C).

Os dados revelam que a maioria dos alunos recorrem à internet para realizar leituras, o que condiz com a realidade, tendo em vista que a nova geração encontra-se cada vez mais conectada à rede. O contraste entre as gerações é claramente percebido nesse gráfico, visto que apenas 27% dos responsáveis afirmaram buscar textos para leitura na internet.

A segunda colocação dos livros enquanto meio de busca textual alerta-nos para a necessidade de inovar nossas práticas pedagógicas, haja vista que os alunos apresentam maior afinidade com os meios tecnológicos, portanto devemos explorá-los como ferramentas didáticas, conforme já preveem os documentos oficiais.

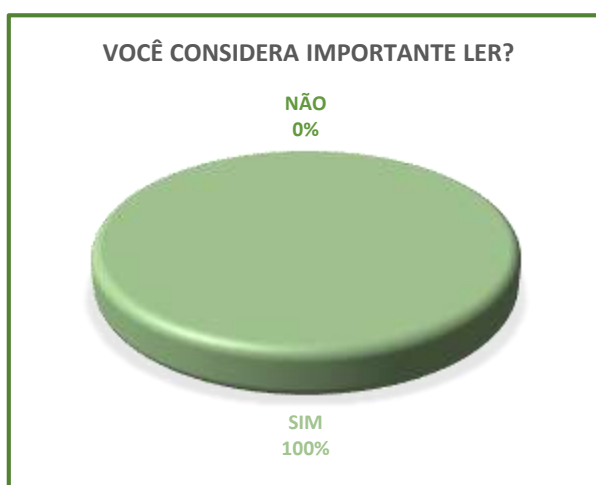
Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017. p.87)

A décima competência específica do componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental preconiza que o trabalho com leitura e produção de texto deve acionar os mecanismos comunicativos oferecidos pela cultura digital, visto que nossos alunos se encontram inseridos em uma cultura essencialmente voltada para as novas tecnologias. Portanto, cabe a nós professores mesclar o uso dos suportes tradicionais com os novos instrumentos de comunicação disponíveis na atualidade.

No que tange à importância da leitura, foi perguntado aos informantes se eles consideram importante o ato de ler, e as respostas obtidas foram as seguintes:

Gráfico 4 - Importância da leitura

a) Respostas dos (as) alunos (as)



b) Resposta dos pais/responsáveis



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no dados obtidos na aplicação do questionário sobre leitura e escrita (anexos B e C).

Interessante observar que, mesmo muitos não tendo o hábito de ler, quase todos reconhecem a importância da leitura, isso revela que a sociedade, de modo geral, tem consciência do seu poder transformador, contudo, por diversos fatores, não reserva um tempo para realizá-la cotidianamente.

Através do questionário buscamos investigar também a relação dos participantes com a escrita, para tanto, interrogamos a eles se gostam de escrever e os motivos pelos quais gostam ou não dessa prática, e obtivemos as seguintes afirmativas:

Gráfico 5 - Gosto pela escrita

a) Respostas dos (as) alunos (as)



b) Resposta dos pais/responsáveis



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no dados obtidos na aplicação do questionário sobre leitura e escrita (anexos B e C).

Consideramos que 33% de alunos afirmarem que não gostam de escrever é um índice alto, uma vez que as habilidades voltadas para a produção de texto são consolidadas mediante a prática.

Passarelli (2012, p. 42) aponta como possível causa da aversão às atividades de produção de texto o fato delas serem baseadas “em uma perspectiva puramente burocratizada e instrumental, uma prática higienista, que se propõe a uma mera ‘limpeza’ na superfície textual”, para ela, o impasse surge desde a proposta de produção que, muitas vezes, é desvinculada do uso significativo da linguagem, e o aluno, por sua vez, ao não encontrar utilidades no texto a ser produzido, o faz de modo desinteressado, e esse desinteresse é evidenciado na escrita.

Ao serem questionados quanto aos motivos que justificam o gosto ou a ausência do mesmo, os alunos apontaram diversas razões, as quais encontram-se sistematizadas no gráfico abaixo.

Gráfico 6 - Motivos que justificam o gosto ou não dos alunos pela escrita

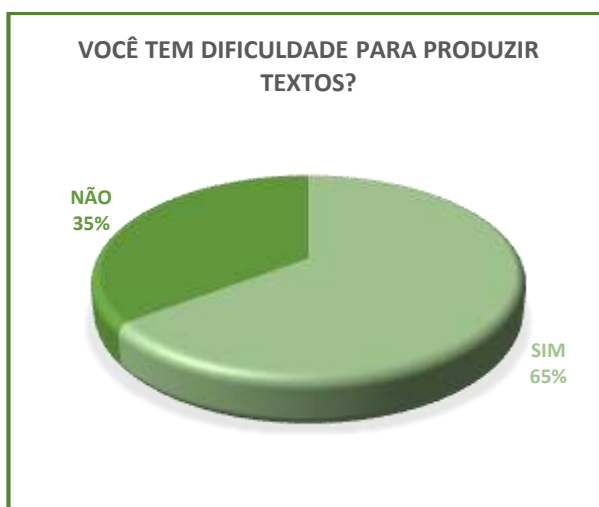
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no dados obtidos na aplicação do questionário sobre leitura e escrita (anexos B e C).

As respostas dos alunos revelam que a maioria daqueles que afirmam ter aversão à escrita possuem dificuldade em desenvolvê-la, o que a justifica. Em contrapartida, aqueles que responderam sim justificaram-na apontando alguns benefícios cognitivos propiciados por ela. Observa-se, no entanto, que nenhum aluno a relacionou a uma atividade prazerosa, de fruição. Tais fatores nos levam a compreender a resistência e as inúmeras dificuldades apresentadas por eles no momento de produzir textos. Nesse aspecto, faz-se necessário buscar estratégias para propiciar aos alunos uma experiência mais concreta com a língua e suas práticas sociais.

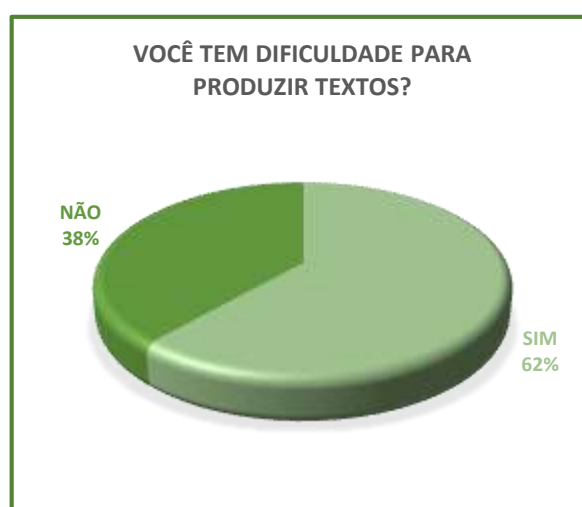
Perguntamos ainda se os participantes tinham dificuldade para produzir textos e, em caso de resposta afirmativa, quais eram elas, para essas indagações obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 7 - Dificuldades para produzir texto

a) Respostas dos (as) alunos (as)



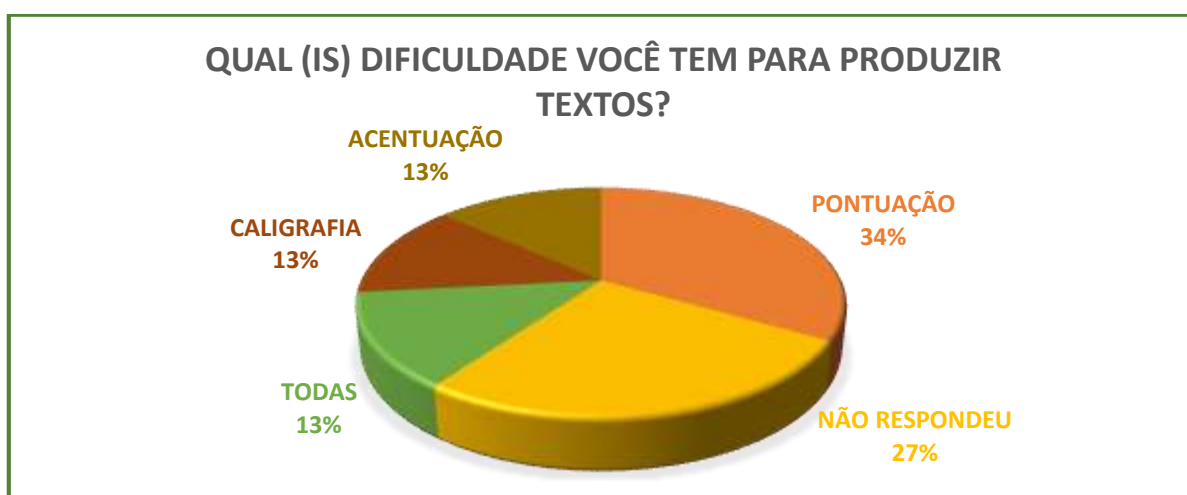
b) Resposta dos pais/responsáveis



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no dados obtidos na aplicação do questionário sobre leitura e escrita (anexos B e C).

Conforme já previsto nos gráficos anteriores, mais de 60% dos informantes, tanto de responsáveis quanto de aluno, confirmaram haver dificuldade no momento da produção de textos.

Os tipos de dificuldade também foram mencionados por alguns alunos, os quais encontram-se evidenciados no gráfico abaixo.

Gráfico 8 - Tipos de dificuldades que os alunos possuem para produzir textos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no dados obtidos na aplicação do questionário sobre leitura e escrita (anexos B e C).

Conforme podemos constatar, 34% dos alunos reconheceram ter dificuldade para pontuar os textos produzidos, 13% para acentuar, outros 13% associaram tal dificuldade à caligrafia e alguns não conseguiram especificá-la, asseverando tratar-se de uma dificuldade global. Temos ainda um número expressivo de alunos (27%) que, mesmo cientes das dificuldades, não quiseram ou não souberam pontuá-las.

Tais informações foram essenciais para nortear o desenvolvimento desta pesquisa, haja vista que nos propiciou um olhar mais acurado acerca da relação, sobretudo do aluno, com a leitura e a escrita, contribuindo significativamente para a construção da proposta de intervenção que será detalhada neste capítulo.

2.3 Da metodologia

Tencionando alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, elegeu-se, como método para este trabalho, a pesquisa-ação participante que, segundo Pimenta (2005), é uma pesquisa em que se realiza uma reflexão sobre a prática profissional a fim de transformá-la a partir de alterações propostas nas ações cotidianas. A autora ainda acrescenta que, quando realizada no contexto escolar, a pesquisa-ação constitui uma estratégia pedagógica que propicia um espaço de conscientização e análise crítica das práticas de ensino, favorecendo a construção do conhecimento.

Essa definição apresentada por Pimenta (2005) corrobora Thiollent (1986), uma vez que esse autor afirma que:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Assim sendo, a pesquisa-ação apresenta-se como um recurso favorável à identificação, interpretação e, posteriormente, intervenção, tendo em vista sanar ou, pelo menos, minimizar dificuldades diagnosticadas.

Para o desenvolvimento desta investigação, elegeu-se a pesquisa de cunho qualitativo que, conforme aponta Richardson (1989), possibilita uma melhor compreensão de fenômenos sociais, uma vez que:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupo sociais, contribuir

no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 1989, p. 25)

Dessa forma, a metodologia qualitativa possibilita a análise e, conseqüentemente, a compreensão das dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem dos elementos linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa, favorecendo, portanto, o desenvolvimento de estratégias metodológicas capazes de sanar ou minimizar as dificuldades diagnosticadas.

Salientamos que, objetivando assegurar a credibilidade e a confiabilidades, esta pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética e obteve parecer de aprovação (cf. anexo).

A presente pesquisa contou com o aporte teórico de autores que se destacam em relação à teoria de pesquisa, entre os quais citamos: Antunes (2007 e 2010); Travaglia (2001); Geraldi (1997 e 2012); Kleiman (2012), entre outros.

Realizadas as reflexões teóricas necessárias à pesquisa, foi aplicada uma atividade diagnóstica para observar, de forma concreta e sistemática, as dificuldades dos alunos e, posteriormente, a partir do diagnóstico, numa segunda etapa da pesquisa, elaboramos e aplicamos uma proposta de intervenção que foi avaliada processualmente, no decorrer da sua aplicação.

No próximo capítulo, apresentam-se os procedimentos didáticos adotados no desenvolvimento da etapa investigativo-diagnóstica da pesquisa.

3 DESCRIÇÃO DA ETAPA INVESTIGATIVO-DIAGNÓSTICA

3.1 Procedimentos didáticos da etapa investigativo-diagnóstica

Procedimento 1: Explicação aos pais ou responsáveis sobre os objetivos e benefícios da pesquisa e sobre a necessidade de assinatura do termo de consentimento.

Procedimento 2: Solicitação da assinatura do Termo de Consentimento (ANEXO A) e aplicação de instrumento (ANEXO B), aos pais ou responsáveis para coleta de informações que poderão ser úteis ao estudo.

Procedimento 3: Aplicação de instrumento aos alunos sobre interesses e hábitos de leitura e escrita (ANEXO C).

Procedimento 4: Construção da revisão bibliográfica, tendo como base as obras dos autores citados no referencial teórico.

Procedimento 5: Coleta dos dados através de instrumentos diagnósticos que visaram à compreensão e interpretação de textos, e que permitiram mapear as habilidades a serem adquiridas pelos alunos.

Procedimento 6: Categorização dos dados coletados tendo em vista aspectos selecionados através da base teórica utilizada. Essa categorização permitiu saber quais são as dificuldades individuais e coletivas, as quais possibilitaram planejar, de forma realista e eficaz, a proposta de intervenção.

Procedimento 7: Elaboração de quadros-síntese que permitiram registrar as dificuldades de cada aluno.

Cumprido esclarecer que, tanto as habilidades linguísticas quanto as extralinguísticas foram especificadas nos referidos quadros.

Em seguida, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados na etapa investigativo-interventiva.

3.2 Desenvolvimento da ação investigativo – diagnóstica

Após a realização dos procedimentos 1, 2 e 3, previstos na etapa investigativo-diagnóstica, precedeu-se à coleta dos dados através de um instrumento diagnóstico que possibilitou o mapeamento das habilidades de escrita que ainda precisam ser consolidadas pelos alunos. A atividade foi elaborada a partir de três textos, sendo dois poemas do autor Elias José

(“Saturação” e “Dona do Nariz”) e um texto em prosa do autor Affonso Romano de Santa’ Anna, cujo título é “Quando as filhas mudam”. A escolha dos textos justifica-se pelo fato de eles abordarem uma temática de interesse dos alunos, qual seja: o anseio pela liberdade antes da maioridade. Há evidências de que a escolha desse tema instigaria a produção de respostas mais elaboradas, facilitando, assim, o mapeamento.

O diagnóstico, composto por dez questões discursivas, foi aplicado nos dias 12 e 13 do mês de fevereiro, e dos vinte e oito alunos matriculados na turma do 9.º ano B, apenas dezessete a realizaram, tendo em vista que os demais alunos moram na zona rural do município de Pedras de Maria da Cruz e, em razão disso, dependem do transporte escolar para deslocarem-se até a escola, e esse ainda não está sendo oferecido a eles.

A proposta, desenvolvida durante três horas-aula, foi iniciada com a leitura dos poemas. Na sequência, abriu-se uma discussão para que os alunos expusessem seu entendimento acerca deles. A reflexão partiu da análise do título de cada texto e, baseando-se nas hipóteses construídas pelos alunos para justificar a escolha feita pelo poeta, eles foram instigados a falar sobre o assunto abordado nos dois textos, comparando-os com suas experiências de vida. As contribuições foram poucas, uma vez que a turma demonstra certo grau de timidez quando é solicitada a participar oralmente das aulas. Após esse momento, prosseguiu-se com a leitura do terceiro texto, seguida de uma breve análise do mesmo em comparação com os textos I e II e também com as experiências de vida dos alunos. Concluído esse momento inicial, os alunos tiveram acesso à atividade para responder às questões propostas.

Em seguida, no capítulo 3, apresentamos um quadro-síntese com as principais dificuldades do plano da escrita que foram evidenciadas na atividade diagnóstica, por meio de valores absolutos e percentuais, respectivamente.

3.3 Alguns resultados diagnosticados

Abaixo, seguem-se duas tabelas que apresentam os aspectos linguísticos avaliados nas produções escritas dos alunos, na atividade diagnóstica, assim como a quantidade de alunos que apresentaram e os que não apresentaram dificuldades em relação a esses aspectos. Cumpre esclarecer que adotamos uma metodologia de natureza mais quantitativa nesta fase da pesquisa com o objetivo de elencar os aspectos linguísticos em que os alunos apresentam mais dificuldade para, posteriormente, selecionar aquele de maior incidência, a fim de desenvolver a etapa

interventiva, tendo em vista que não é possível, em razão do tempo e da dimensão desta pesquisa, abarcar todos eles.

Tabela 1 - Análise dos resultados da etapa diagnóstica: valores absolutos

Aspectos avaliados (categorização)	N.º de alunos que apresentaram dificuldades em cada aspecto avaliado	N.º de alunos que não apresentaram dificuldades em cada aspecto avaliado
Ausência de acentuação gráfica	15	2
Emprego inadequado das conjunções	7	10
Falta de concordância verbal e/ou nominal	10	7
Erros ortográficos	10	7
Ausência de Pontuação	14	3
Marcas da oralidade na escrita	09	8
Regência verbal e nominal	04	13

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos resultados obtidos na atividade diagnóstica inicial.

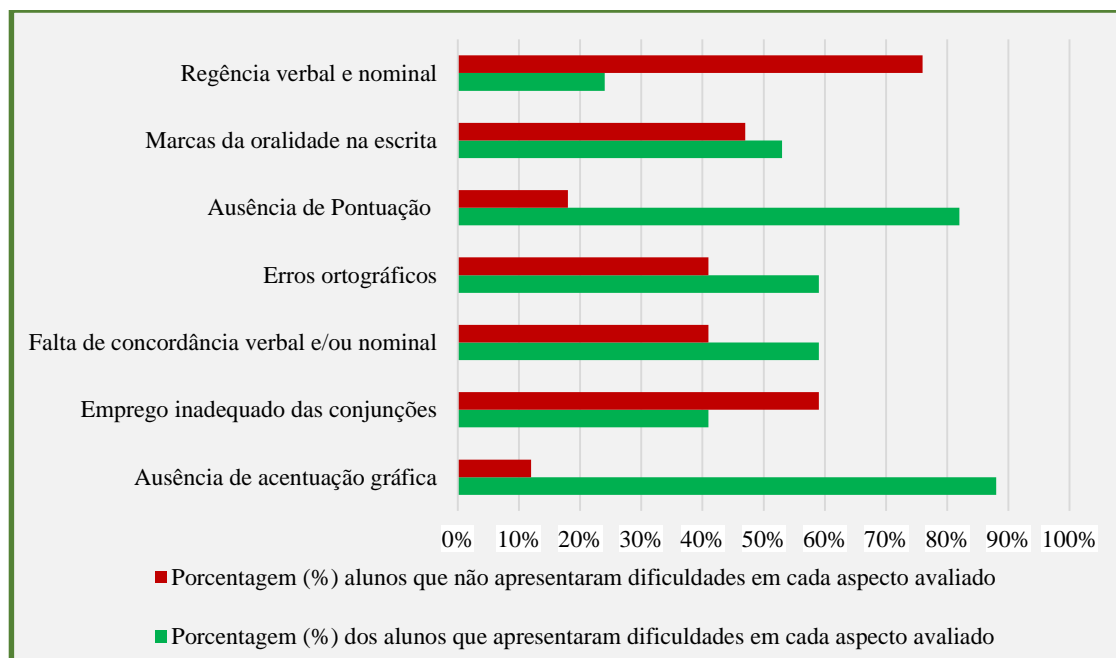
Tabela 2 - Análise dos resultados da etapa diagnóstica: valores percentuais

Aspectos avaliados (categorização)	Porcentagem (%) dos alunos que apresentaram dificuldades em cada aspecto avaliado	Porcentagem (%) alunos que não apresentaram dificuldades em cada aspecto avaliado
Ausência de acentuação gráfica	88%	12%
Emprego inadequado das conjunções	41%	59%
Falta de concordância verbal e/ou nominal	59%	41%
Erros ortográficos	59%	41%
Ausência de Pontuação	82%	18%
Marcas da oralidade na escrita	53%	47%
Regência verbal e nominal	24%	76%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos resultados obtidos na atividade diagnóstica inicial.

Abaixo, apresentamos o gráfico 9, correspondente aos resultados detalhados nas tabelas 1 e 2, esboçadas anteriormente.

GRÁFICO 9 - Resultados da etapa diagnóstica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados obtidos na atividade diagnóstica inicial.

Os resultados apontados acima nos permitem concluir que há várias habilidades no plano da escrita que ainda não foram consolidadas por esses alunos. Entre elas, as mais expressivas são aquelas relacionadas à acentuação e à pontuação, visto que aproximadamente 90% dos alunos apresentaram dificuldade para acentuar corretamente as palavras, e cerca de 80% para pontuar adequadamente as sentenças produzidas. A ausência de algumas marcas de concordância, tanto nominal quanto verbal, e a grafia incorreta de palavras também revelam dificuldades enfrentadas por eles no momento da produção textual, uma vez que o diagnóstico mostrou que mais da metade dos alunos tem essa defasagem.

Outro fator que chamou a atenção na análise dos dados foi a transposição que muitos alunos fazem da oralidade para a escrita, foi possível perceber que muitas palavras e expressões típicas da oralidade são transpostas para a escrita, a exemplo do que ocorre com as palavras *pra*, *num* e *tá*.

Além dessas dificuldades, muitos desses alunos também não conseguem estabelecer relação de sentido entre as orações através do uso das conjunções, fazendo, portanto, ora o uso equivocado delas ora evitando-o, nesse segundo caso, eles optam por substituí-las por ponto final, ocasionando uma quebra na sequência lógica do texto.

Essas constatações ratificam a suposição mencionada anteriormente de que as estratégias de ensino da língua portuguesa precisam ser revistas, haja vista que, sendo o 9.º ano a última etapa do ensino fundamental, espera-se que, nessa fase, os alunos já tenham adquirido as competências básicas trabalhadas nos anos escolares anteriores. No entanto, o diagnóstico evidenciou que nem sempre isso acontece.

Dessa forma, confirmamos a necessidade de desenvolver uma proposta de intervenção, ancorada na metodologia prevista pela gramática reflexiva, de modo que o conhecimento construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem seja efetivamente utilizado pelos alunos nas situações que exijam deles uma comunicação escrita mais formal.

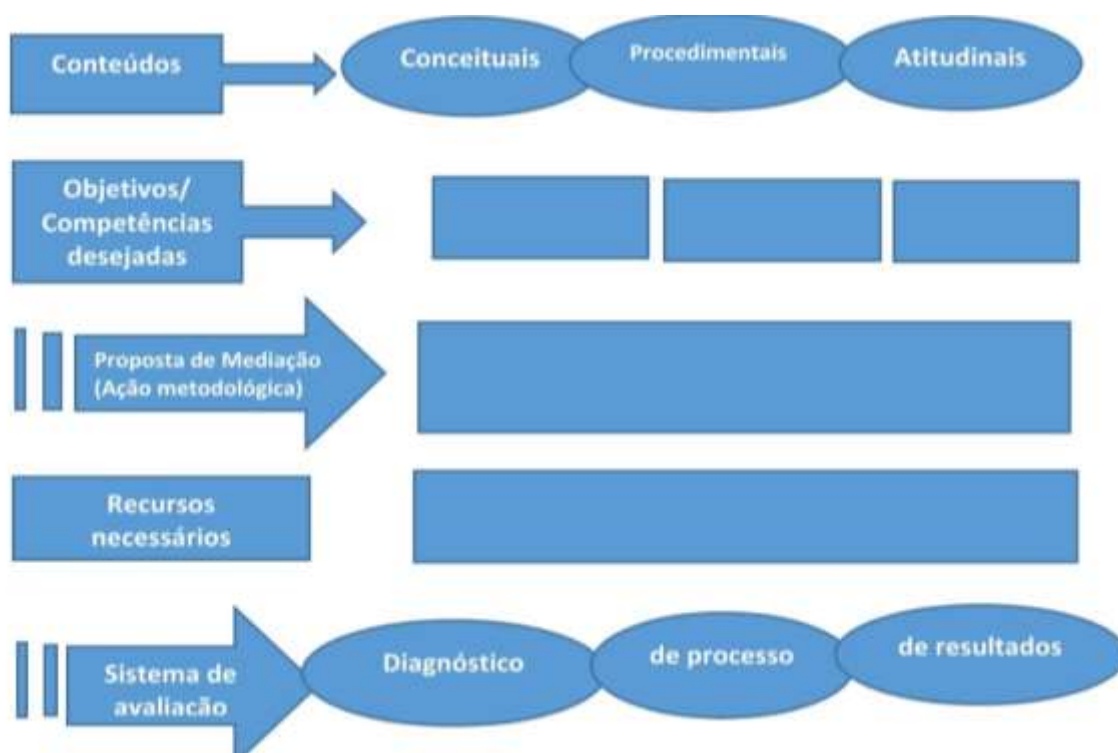
Assim sendo, no capítulo seguinte, realizamos o detalhamento da etapa investigativo-interventiva.

4 DESCRIÇÃO DA ETAPA INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA

Para elaborar a Proposta de Intervenção, usamos como documento norteador a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), cujas orientações dialogam com os documentos e orientações curriculares que foram produzidos nas últimas décadas.

Tendo em vista os referidos documentos, abaixo apresentamos um organograma representativo da proposta.

Figura 2 - Organograma representativo da Proposta de Intervenção



Fonte: Diretrizes para Planejamento Anual in: **Caderno de Planejamento Pedagógico**. Colégio Marista São José. (2003).

Cumpre-nos ressaltar que, na elaboração da Proposta, atentaremos ao fato de que

uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa. O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria encontra-se incluída, de forma articulada, às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos (BRASIL, 2017, p. 80).

A seguir, apresentaremos o campo dos conhecimentos linguísticos e a referida habilidade relacionada à pontuação, que consta na BNCC, o qual foi contemplado na Proposta de Intervenção que foi construída, aplicada e avaliada, no seguimento desta pesquisa:

Elementos notacionais da escrita

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

Esclarecemos, ainda, que a nossa proposta de trabalhar a gramática reflexivamente assumirá “a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem”, relacionando sempre 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” (BRASIL, 1998, p. 20).

A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos e plano de ação que nortearam o desenvolvimento da etapa investigativo-interventiva.

4.1 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-interventiva

Procedimento 1: Elaboração do Projeto de intervenção, com a proposição de ações metodológicas específicas que possibilitaram minimizar as dificuldades dos alunos, tendo em vista os conhecimentos linguísticos necessários à pontuação dos textos, tornando-os coerentes e coesos.

Procedimento 2: Aplicação do projeto de intervenção. A avaliação processual ou percurso-formativa foi realizada durante esse processo com o objetivo de verificar se o trabalho foi sendo produtivo, e se os alunos estavam, de fato, aprendendo com as situações didáticas propostas. Portanto, através das atividades, foi feita uma nova coleta de dados.

Procedimento 3: Anotações de campo que permitiram um acompanhamento cuidadoso e detalhado da evolução das habilidades de escrita dos alunos. Tais anotações permitiram comparar, ao longo do tempo, tanto os progressos de cada aluno, individualmente, como os alcançados pela turma como um todo. Permitirão também que, na série seguinte, o novo professor tenha um retrato detalhado de como o grupo se encontrava, em nível de escrita, no ano letivo anterior. Por fim, esses registros permitirão selecionar quais dificuldades deverão ser priorizadas e quais foram superadas.

Procedimento 4: Categorização dos dados, tendo em vista referencial teórico. Seguindo, para tanto, os mesmos critérios adotados na etapa investigativo-diagnóstica.

Procedimento 5: Elaboração de quadros-síntese seguindo os mesmos critérios que foram adotados na etapa diagnóstica.

Procedimento 6: Procedeu-se à análise comparativa, na qual foram confrontados os dados coletados na primeira e na segunda etapa da pesquisa.

4.2 Plano de ação da etapa investigativo-interventiva

Escola: Estadual de Pedras de Maria da Cruz

Turma: 9.º ano do ensino fundamental II (turma B).

Objetivo: Contribuir para o aprimoramento da leitura, compreensão e produção textual, no que se refere ao emprego dos sinais de pontuação, enquanto favorecedores do processo de construção de sentidos.

Ação I: Sinais de pontuação: construindo conceito

Objetivos/Habilidades

- Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc;
- Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.

Recursos

Projektor multimídia, notebook, cartazes e caderno didático *Pontuando ideias*.

Detalhamento das ações:

- Apresentar os gráficos com resultados obtidos na atividade diagnóstica;
- Justificar, com base nos gráficos, o trabalho com os sinais de pontuação;
- Apresentar a proposta de intervenção, bem como o caderno didático;
- Realizar, através de cartazes, a introdução ao estudo dos sinais de pontuação a partir de uma revisão oral;
- Realizar a leitura, seguida de comentários, dos textos presentes nas páginas 02 e 03 e, em seguida, resolver as atividades introdutórias que os acompanham.
- Corrigir oral e coletivamente as atividades.

Carga horária

04 horas/aula.

Sujeitos envolvidos

Professor e estudantes.

Ação II: A vírgula e seus efeitos de sentido

Objetivos/Habilidades

- 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).
- Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc;
- Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.
- Pontuar textos adequadamente.

Recursos

Caderno didático: *Pontuando ideias*, quadro e giz.

Detalhamento das ações:

- Realizar a leitura do texto “Salvo por uma vírgula” chamando a atenção para a importância dos sinais de pontuação;
- Resolver as questões de interpretação do texto que enfatizam a importância da vírgula na construção de sentido do texto;
- Proceder análise oral, juntamente com os alunos, de textos extraído da internet para avaliar as ambiguidades causadas pelo emprego inadequado ou pela falta da vírgula;
- Reescrever os textos desfazendo as ambiguidades;
- Corrigir oralmente as atividades realizadas;
- Conduzir reflexão acerca do emprego da vírgula nos textos lidos;
- Solicitar dos alunos a leitura em voz alta do texto “Os namorados da filha”;
- Realizar atividades de interpretação do texto;
- Corrigir a atividade refletindo sobre usos específicos da vírgula no texto;
- Realizar a leitura de uma carta escrita por duas alunas da turma;
- Resolver algumas questões de interpretação do texto;
- Proceder a correção da atividade e reflexão acerca de algumas ocorrências da vírgula no texto, associando-as às orientações da gramática normativa.
- Resolver atividade de fixação no final da unidade;
- Corrigir no quadro, com a participação dos alunos, a atividade de fixação.

Carga horária

09 horas/aula.

Sujeitos envolvidos

Professor e estudantes.

Ação III: Um ponto, dois pontos, ponto e vírgula e seus efeitos de sentido

Objetivos/Habilidades

- 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).
- Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc;
- Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.
- Pontuar textos adequadamente.

Recursos

Celular, caixa de som, quadro, giz e caderno didático Pontuando ideias.

Detalhamento das ações:

- Exibir o áudio da música “Ponto final”, de Rodriguinho;
- Conduzir uma reflexão acerca do emprego do ponto final a partir da letra da canção e da resolução das questões de interpretação;
- Realizar a correção oral das questões para, a partir dela, compreender o emprego do ponto final;
- Ler e interpretar coletivamente um anúncio publicitário sobre coleta seletiva de lixo;
- Resolver as questões propostas sobre o anúncio;
- Corrigir a atividade refletindo sobre o uso dos dois pontos no anúncio;
- Ler a piada sobre Joãozinho para, com base nas respostas das questões sobre ela, compreender as duas ocorrências dos dois pontos no texto.
- Fazer coletivamente a análise, tanto verbal quanto não verbal, dos elementos que compõem o anúncio publicitário sobre acidentes no trânsito;
- Responder às atividades sobre esse texto;
- Corrigir as atividades refletindo sobre a função exercida pelos dois pontos e pelo ponto e vírgula no anúncio;
- Conduzir a leitura do texto “10 regras da segurança no trânsito” e do trecho do artigo de opinião “O trânsito brasileiro”;
- Resolver as questões sobre o trecho do artigo de opinião;
- Corrigir as respostas dadas às questões enfatizando os efeitos de sentido criados pelo uso do ponto e vírgula.

Carga horária

08 horas/aula.

Sujeitos envolvidos

Professor e estudantes.

Ação IV: Interrogando e exclamando o discurso.

Objetivos/Habilidades

- 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).
- Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc;
- Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.
- Pontuar textos adequadamente.

Recursos

Caderno didático: *Pontuando ideias*, quadro e giz.

Detalhamento das ações:

- Realizar coletivamente a análise, tanto verbal quanto não verbal, dos elementos que compõem a tirinha dos pinguinhos;
- Conduzir, a partir da resolução das questões propostas, uma reflexão acerca dos efeitos de sentido provocados pelo uso do sinal de exclamação;
- Corrigir a atividade interpretativa, enfatizando a importância entonacional e expressiva do sinal de exclamação;
- Efetivar a leitura e análise dos elementos que compõem o anúncio publicitário do analgésico Doril;
- Resolver a atividade de interpretação do anúncio publicitário;
- Corrigir a atividade sintetizando a importância e a funcionalidade do sinal de interrogação para a compreensão do textual;
- Reproduzir, em balões de diálogo, frases exclamativas usadas do dia a dia do aluno.

Carga horária

03 horas/aula.

Sujeitos envolvidos

Professor e estudantes.

Ação V: Reticências, travessão, aspas e seus efeitos de sentido

Objetivos/Habilidades

- 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).
- Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc;
- Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.
- Pontuar textos adequadamente.

Recursos

Caderno didático: *Pontuando ideias*, quadro e giz.

Detalhamento das ações:

- Proceder à leitura da piada e do texto informativo “Nas asas do haicai”;
- Resolver as atividades propostas;
- Realizar, a partir da correção da atividade, uma reflexão sobre o uso do travessão nos dois textos lidos;
- Analisar nas tirinhas e no poema “Legenda dos dias” o uso das reticências, observando a funcionalidade delas na estruturação dos textos;
- Registrar no caderno didático as justificativas para o emprego das aspas em trechos de textos diversos.
- Corrigir a atividade para sistematizar o uso, de modo geral, das aspas.

Carga horária

05 horas/aula.

Sujeitos envolvidos

Professor e estudantes.

Ação VI: Avaliação diagnóstica final: uso do sinais de pontuação na produção escrita.

Objetivos/Habilidades

- Averiguar se os alunos, após um estudo reflexivo dos sinais de pontuação, melhoraram a habilidade de utilizá-los no momento de produzir um texto, pontuando adequadamente o discurso de acordo com os efeitos de sentido pretendidos.

Recursos

Folhas fotocopiadas dos textos e a da atividade de interpretação dos mesmos.

Detalhamento das ações:

- Realizar enquete sobre os temas de interesse dos alunos da turma;
- Selecionar textos que versam sobre o tema mais votado;
- Elaborar questões interpretativas acerca dos textos elencados;
- Realizar em sala de aula a leitura oral e coletiva dos textos;
- Mediar a roda de conversa “Juventude e sexualidade”;
- Aplicar o questionários sobre o tema abordado aos alunos;
- Após a aplicação, proceder a análise das respostas, comparando-as com as do diagnóstico inicial, a fim de realizar, posteriormente, a discussão dos resultados da pesquisa.

Carga horária

04 horas/aula.

Sujeitos envolvidos

Professor e estudantes.

4.3 Descrição da etapa investigativo-interventiva

Os resultados da avaliação diagnóstica apontaram que, no plano da escrita, diversas habilidades ainda não foram consolidadas pelos alunos do 9.º ano B, contudo, diante da impossibilidade de desenvolver uma ação interventiva capaz de abarcar todas elas, priorizamos aquela em que há número mais expressivo de alunos com defasagem. Nesse sentido, identificamos os aspectos que indicaram as maiores dificuldades, os quais foram: ausência de acentuação gráfica (88%) e ausência dos sinais de pontuação (82%), portanto, as maiores dificuldades estão relacionadas aos dois aspectos. Entretanto, optamos por intervir naquela que aparece como o segundo maior índice, tendo em vista que a avaliação diagnóstica e as experiências advindas das aulas de Língua Portuguesa sinalizaram que a ausência e/ou o uso inadequado dos sinais de pontuação eram responsáveis por problemas não apenas de ordem sintática, mas sobretudo de ordem semântica, o que interferia significativamente na eficácia comunicativa dos alunos.

Assim sendo, a ação interventiva foi desenvolvida a partir de estratégias metodológicas cujo objetivo foi promover o estudo dos sinais de pontuação numa perspectiva reflexiva, a fim de sanar ou minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos no momento de ler, interpretar e, sobretudo, de produzir textos, a fim de que suas produções textuais sejam dotadas de coerência, coesão e adequadas às situações comunicativas sociais.

O material didático produzido para desenvolver a intervenção constituiu-se de um caderno pedagógico intitulado *Pontuando ideias*. O mesmo foi estruturado em unidades, sendo cada uma dedicada ao estudo de um grupo de sinais de pontuação, com exceção da primeira que tratou apenas do uso da vírgula, dada a necessidade de uma abordagem mais extensa.

O caderno, composto por 30 páginas, contém diversas atividades de natureza reflexiva sobre o emprego dos sinais de pontuação. Ele se encontra dividido da seguinte maneira: Introdução: construindo conceito; Unidade 01: A vírgula e seus efeitos de sentido; Unidade 02: Um ponto, dois pontos, ponto e vírgula e seus efeitos de sentido; Unidade 03: Interrogando e exclamando o discurso e Unidade 04: Reticências, travessão, aspas e seus efeitos de sentido. Trata-se de um material pedagógico cuja finalidade é favorecer a aprendizagem a partir do texto, uma vez que as atividades conduzem os alunos a uma reflexão sobre a funcionalidade e a expressividade dos sinais de pontuação utilizados em textos de gêneros variados, de modo que eles possam compreender os diversos empregos desses sinais e, após essa compreensão, sejam capazes de usá-los adequadamente no momento de elaborar seus enunciados.

A intervenção foi realizada no período de 21 de outubro a 04 de dezembro de 2019, sendo a pontuação o único conteúdo em estudo. Entretanto, nem todas as aulas foram usadas para a intervenção, visto que algumas foram destinadas à aplicação de avaliações externas e internas, entre outras atividades desenvolvidas pela escola.

Na sequência, apresentaremos e discutiremos, à luz da teoria, os resultados obtidos ao longo da etapa interventiva.

4.3.1 Sinais de pontuação: Construindo conceitos

A primeira aula da intervenção foi realizada na sala de multimeios da escola, tendo em vista que antes de darmos início à intervenção propriamente dita, mostramos aos alunos, através de uma apresentação no *Power Point*, os resultados da avaliação diagnóstica, através da qual puderam avaliar suas dificuldades no que tange à escrita. A maioria dos alunos concordou que, de fato, aqueles eram os aspectos linguísticos em que apresentavam mais dificuldade, inclusive, um grupo de alunos expôs que pontuar sempre foi um desafio para eles.

Justificada, portanto, a necessidade de uma ação interventiva, apresentamos a eles a proposta de intervenção, bem como o caderno didático, informando-os de que o quarto e último bimestre seria dedicado a ela, e que a turma seria avaliada através do caderno e da participação nas aulas.

Após esse momento, procedemos à apresentação dos sinais de pontuação, que foi feita através de cartazes contendo a imagem personificada, o nome e uma breve descrição, dentro de balões indicadores de diálogo, de cada um deles.

Cabe ressaltar que todas as aulas destinadas à intervenção foram realizadas por meio de protocolos verbais, pois a construção do conhecimento na perspectiva reflexiva leva em consideração o conhecimento prévio e de mundo que o aluno traz consigo. Segundo Vygotsky (1991 apud MACHADO e MAGALHÃES, 2012, p. 49), os protocolos verbais integram-se à mediação que, por sua vez, “consiste no papel da pessoa que, como par mais competente, faz a mediação para que o outro possa se apropriar de forma mais cooperativa dos conhecimentos que estão sendo abordados”.

Tanto nos momentos de explicações quanto de correção das atividades, os alunos foram instigados a participar oralmente, considerando que eles são os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, já que o professor não é o detentor do conhecimento, mas sim um mediador que, juntamente com os discentes, constrói conhecimento.

E, nesse processo de interação, alguns alunos revelaram que não sabiam o nome de alguns sinais de pontuação e outros que desconheciam suas funções. Tal constatação foi feita no momento em que os sinais menos usados por eles (ponto e vírgula, reticências, aspas e os parênteses) foram apresentados.

Para Kleiman e Sepúlveda (2014, p. 25), as aulas dialogadas causam entusiasmo nos alunos, visto que nelas eles “descobrem o prazer de pensar a própria língua, de se envolver em suas tramas e delas sair com maior domínio da ferramenta mais importante que possuem para sua sobrevivência.

Nesse primeiro momento, percebemos que a maioria da turma demonstrou interesse em conhecer e aprender a usar os sinais de pontuação, excetuando alguns alunos que raramente se envolvem nas aulas, recusando, muitas vezes, a realizar as atividades propostas. Ao final dessas aulas, os alunos retornaram para a sala de aula, e lá afixaram os cartazes que, ao longo da intervenção, foram úteis para o processo de aprendizagem.

Na aula seguinte, os alunos receberam, individualmente, o caderno pedagógico e foram orientados a identificá-lo através de uma assinatura na primeira página e a zelarem por ele, uma vez que seria usado ao longo do bimestre e não seria substituído.


Após folhearem para conhecer o material, demos continuidade à construção de conceitos com a leitura do poema narrativo “Quem é importante”, da autora Tatiana Belink. O texto personifica os sinais de pontuação ao narrar uma reunião entre eles cuja finalidade seria decidir qual deles é mais importante.

Concluída a leitura, iniciou-se uma discussão acerca da importância de cada sinal, e os alunos foram instigados a apontar qual era o mais importante. Houve várias opiniões, mas no final a turma entrou em um consenso e afirmou que a vírgula era a mais importante, pois a utilizavam com mais frequência que os demais.

Na sequência, solicitamos que fizessem a primeira atividade do caderno cujo comando orientava-os a desenharem o sinal de pontuação com o qual identificavam-se e, posteriormente, a justificarem, por escrito, o motivo da escolha. O objetivo da mesma foi avaliar a familiarização com os sinais de pontuação e observar, a partir da justificativa produzida, o uso que eles fazem dos mesmos. A seguir, algumas respostas elaboradas.

Figura 3 – Atividade introdutória do caderno didático dos alunos A, B e C, respectivamente

Se a minha vida fosse um sinal de pontuação, ela seria...




Desenhe aqui o sinal de pontuação que mais combine contigo.

Agora, explique o motivo da sua escolha.

É porque eu sou um menino muito engraçado. Sempre que consigo fazer as coisas eu nunca termino sempre paro para fazer as coisas depois.

Se a minha vida fosse um sinal de pontuação, ela seria...




Desenhe aqui o sinal de pontuação que mais combine contigo.

Agora, explique o motivo da sua escolha.

Porque sou uma pessoa que tem paciência, sempre deixa as coisas pra depois, eu esqueço das coisas.

Se a minha vida fosse um sinal de pontuação, ela seria...



Desenhe aqui o sinal de pontuação que mais combine contigo.

Agora, explique o motivo da sua escolha.

É porque sou muito rápido e quando esqueço que se não tenho tempo não...

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Percebemos que, de modo geral, os alunos conseguiram estabelecer um paralelo entre as funções da pontuação e sua vida pessoal, no entanto, o foco central dessa questão e das outras duas que a seguem é avaliar o emprego desses sinais. Nesse sentido, observamos que a aluna A utilizou apenas o ponto final, que a aluna B, além do ponto final, usou também a vírgula em dois momentos, enquanto o aluno C não fez uso de nenhum sinal de pontuação.

As próximas questões indagam a respeito dos sinais utilizados e a finalidade de uso de cada um. Para a primeira pergunta, as alunas A e B confirmaram que usaram o ponto final e a vírgula, do mesmo modo que o aluno C confirmou não ter usado nenhum. Foram essas três situações as identificadas em todos os cadernos.

Como justificativa, encontramos as seguintes afirmações:

Aluna A: *Para afirmar que terminei minha fala.*

Aluna B: *Separar uma frase da outra e para por fim na frase.*

Aluno C: *Eu não coloquei porque estava com pressa.*

Aluna D: *A vírgula eu utilizei para dar uma pausa na fala, e o ponto final para mostrar que terminei o texto.*

Aluna E: *não achei necessário.*

Aluno F: *Não utilizei nenhum porque esqueci.*

As justificativas elaboradas pelos alunos permitem concluir que eles compreendem a função que os sinais usados exerceram no texto, isto é, a vírgula para denotar uma pausa ou para separar frases e o ponto final para marcar o fim do enunciado. Essa facilidade talvez não fosse observada na justificativa de uso de sinais mais complexos, por exemplo, ou aqueles que não são familiares a eles.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de os alunos que não usaram a pontuação terem usado o ponto final no momento de justificar a ausência no texto anterior. Isso revela que, muitas vezes, não o fazem por esquecimento ou, conforme ressalta a aluna E, por não conhecerem a importância deles na escrita, julgando não ser necessário usá-los. Entretanto, observamos que a reflexão acerca dos usos conduziu os alunos a pontuar o próximo enunciado produzido.

4.3.2 Unidade I: A vírgula e seus efeitos de sentido

As atividades que compõem a primeira unidade do caderno didático objetivam promover um estudo reflexivo de um dos sinais de pontuação mais utilizados: a vírgula. Elaboradas a partir do estudo de textos pertencentes a gêneros variados; elas buscam conduzir o aluno a um entendimento da importância e da funcionalidade que a vírgula exerce dentro dos textos estudados.

Na sequência faremos a descrição do desenvolvimento dessas atividades em sala de aula, analisando, através dos registros feitos pelos alunos, a eficácia das mesmas para a construção do conhecimento sobre esse sinal de pontuação.

4.3.2.1 Salvo por uma vírgula

A atividade inicial foi elaborada a partir do texto “Salvo por uma vírgula”, de autoria desconhecida. A ideia central do texto é a de que a vírgula, ou a ausência dela, pode alterar drasticamente o sentido de um enunciado, causando sérios problemas de interpretação. Foram

propostas quatro questões descritivas as quais versam sobre o sentido global do texto, que está correlacionado ao emprego da vírgula.

A terceira questão orienta o aluno a comparar as seguintes frases extraídas do texto e tentar explicar o efeito de sentido provocado pelo acréscimo da vírgula:

Matar o rei não é crime.	Matar o rei não, é crime.
--------------------------	---------------------------

Todos os alunos conseguiram, pelo contexto, compreender a mudança de sentido provocada pelo acréscimo da vírgula, e registraram, cada uma ao seu modo, os dois sentidos autorizados pelo texto. Contudo, foi possível perceber também que a maioria deles apresenta muita dificuldade no emprego desse sinal de pontuação. O que justifica o desenvolvimento dessa intervenção pedagógica.

Em relação à quarta questão, indagamos a respeito da conclusão a que poderíamos chegar, com base na questão anterior, em relação ao uso da vírgula. Aqueles que responderam à essa questão foram unânimes ao afirmar que a vírgula é muito importante, pois ela pode alterar totalmente o sentido da frase.

Podemos afirmar que o objetivo proposto nessa atividade foi alcançado, uma vez que a maioria dos alunos conseguiu compreender a importância da vírgula para a construção de sentido do texto, e o quanto a falta ou o uso inadequado dela pode causar problemas de natureza interpretativa.

4.3.2.2 Vírgula e ambiguidade: uma questão de uso.

A atividade seguinte versa sobre o uso da vírgula em algumas situações sociais, sobretudo aquelas estabelecidas em redes sociais. Para tanto, selecionamos quatro textos extraídos da internet cujo conteúdo é ambíguo pela ausência da vírgula em determinados trechos. A primeira questão foi, inicialmente, realizada oralmente. Os alunos leram individualmente os textos e depois abrimos espaço para análise oral. Nem todos envolveram-se na discussão, entretanto, os que participaram dela conseguiram identificar as ambiguidades presentes nos textos, mas demonstraram bastante dificuldade no segundo momento, que exigia deles a reescrita dos textos, desfazendo os trechos ambíguos. Podemos constatar essas dificuldades através de algumas respostas:

Aluno G: *Estou vendendo meu, filho, não usa mas valor 150 reais entrego*

Aluno C: *Vendo, meninas aceito cartão!*

Aluno H: *Vendo meninas, aceito, cartão!*

Aluno H: *Brasil perde, o segundo set para os Estados Unidos por 21 X 25. Vamos virar meninas!*

Observa-se que, embora reconheçam que falta vírgula em alguma parte dos textos, esses alunos não souberam posicioná-la adequadamente para resolver o equívoco semântico.

Destarte, a resolução e a correção oral e dialogada das questões da página seguinte conduziram os alunos a compreenderem que esse sinal de pontuação deve ser usado para separar ou intercalar o vocativo e ainda para separar alguns termos e orações, ditas coordenadas. Podemos afirmar que os alunos que participaram efetivamente, tanto da resolução quanto da correção da atividade, entenderam tal funcionalidade.

4.3.2.3 Se for para isolar ou separar, estou aqui

Com o texto “As namoradas da filha”, de Moacyr Scliar, introduzimos uma reflexão a respeito do emprego da vírgula enquanto isoladora ou separadora de termos ou orações. A partir de questões de interpretação do texto lido e comentado em sala de aula, os alunos foram instigados a perceberem que a vírgula também pode ser usada para isolar alguns termos da oração. Para tanto, algumas questões direcionaram para um trecho do texto em que aparece uma oração adverbial, e os alunos concluíram que ela indica o tempo que um determinado fato ocorreu, chegando, portanto, à seguinte conclusão em relação ao uso da vírgula:

Aluno H: *A vírgula foi usada para separar a frase que indica o tempo que aconteceu o fato.*

Aluno C: *A vírgula foi usada para separação de ideia de tempo.*

Aluno F: *Para isolar a palavra que dá ideia de tempo*

Percebe-se que, aos poucos, eles vão construindo hipóteses para justificar o uso da pontuação. Cumpre esclarecer que todo esse processo reflexivo é conduzido através dos protocolos verbais, isto é, das aulas dialogadas, e que, embora tenha mostrado ser uma estratégia eficaz, ele é perpassado por dificuldades, haja vista que muitos alunos não se envolvem no processo, ocasionando uma ruptura na aprendizagem. As respostas transcritas acima, por exemplo, foram construídas a partir das conclusões coletivas oralizadas durante a aula. No

entanto, é evidente a dificuldade daqueles que não participam, como podemos perceber nas respostas abaixo:

Aluna I: *O uso da virgula e para dar Sentido as palavras.*

Aluno J: *separar a fala da filha da fala do pai.*

Aluna A: *A virgula foi utilizada para separar a parte do que a menina faz e o que o pai fala sobre isso.*

Além das respostas estarem em desacordo com a conclusões feitas pela turma, a primeira e a segunda estão semelhantes em diversos cadernos, o que revela o desinteresse do aluno em aprender efetivamente. Muitos registram as repostas apenas para obterem a nota no final do bimestre, o que não garante a aprendizagem.

O estudo do texto, associado a análise de uma tirinha, também proporcionou uma reflexão sobre o emprego da vírgula enquanto elemento que separa termos de uma enumeração, bem como sua relação com a conjunção aditiva *e*. A resolução e correção dessas questões ocorreram com êxito, tendo em vista que os alunos não apresentaram dificuldade, pois trata-se de uma ocorrência comum para eles.

4.3.2.4 Eu, a vírgula, posso ajudar na explicação.

É sabido que as produções de textos dos alunos também podem, e devem ser usadas como instrumento de ensino. Assim sendo, um dos textos selecionados foi uma carta pessoal produzida conjuntamente por duas alunas da turma durante um projeto de troca de cartas, realizado no primeiro semestre letivo.

Ao anunciarmos a leitura do texto, houve certa euforia na turma, sobretudo quando convidamos as autoras para realizá-la. Após a leitura e alguns comentários sobre a carta, os alunos responderam as questões propostas, cujo objetivo central era compreender o emprego da vírgula entre termos e oração de sentido explicativo.

Figura 4 – Atividade do caderno didático do aluno L

Pontuando ideias.

1. Na carta enviada a Fábio, Ângela e Jhuliana falam sobre as paixões que eles têm na vida, e isso torna-se o assunto principal do texto. Ao falar das suas paixões, Jhuliana revela que gosta de música eletrônica e, por causa disso, tem vontade de ir a um tomorrowland.

A) A palavra *tomorrowland* não faz parte da língua portuguesa, você sabe qual é a tradução dela? Caso não saiba, pesquise para registrar abaixo.

A tradução do palavra tomorrowland é "Festa da música".

B) Na carta, essa palavra foi usada com o mesmo sentido da tradução? Por quê?

Não, porque foi usada na carta para dizer que ela gosta de ir a uma festa.

C) Reescreva a passagem do texto que esclarece o significado dessa palavra.

"...é um festival de música eletrônica"

D) Qual pontuação foi usada para destacar esse trecho explicativo do texto?

foi usada a vírgula

E) E falando em paixões, quais são as suas? *Art, não tem de paixão e música*

Fonte: *Corpus* da pesquisa

As respostas do aluno L descrevem o caminho percorrido pela turma para chegar à conclusão de que a vírgula também é usada para separar orações explicativas dentro do texto. Interessante observar também que, aos poucos, os alunos vão aprendendo a usar o sinal de pontuação que está sendo estudado.

Outra atividade usada no caderno para explorar o emprego da vírgula no texto e para fixar o aprendizado construído até o momento foi a de relacionar os trechos do texto com as orientações de uso, conforme ilustrado abaixo:

Figura 5 – Atividade do caderno didático sobre o uso da vírgula

2. Observe os diversos empregos da vírgula na carta lida anteriormente, e depois relacione a segunda coluna de acordo com a primeira.

1. Emprega-se a vírgula para separar ou intercalar o vocábulo nas orações.	(5) Pedras de Maria da Cruz, 02 de julho de 2019.
2. Emprega-se a vírgula para isolar uma oração usada para explicar uma palavra ou expressão anterior.	(f) Olá, Fábio! Tudo bem?
3. Emprega-se a vírgula para separar orações coordenadas.	(3) lemos todas as outras autobiografias, mas escolhemos a sua, porque nós a achamos mais interessante.
4. Emprega-se a vírgula para separar um termo usado para esclarecer uma palavra anterior, ou seja, um aposto.	(2) Meu sonho é ir a uma tomorrowland, que é um festival de eletrônica. [...]
5. Emprega-se a vírgula para separar, nas datas, o nome do lugar.	(4) Eu, Jhuliana Melo, e minha amiga, Ângela Mendes, lemos todas as outras autobiografias [...]

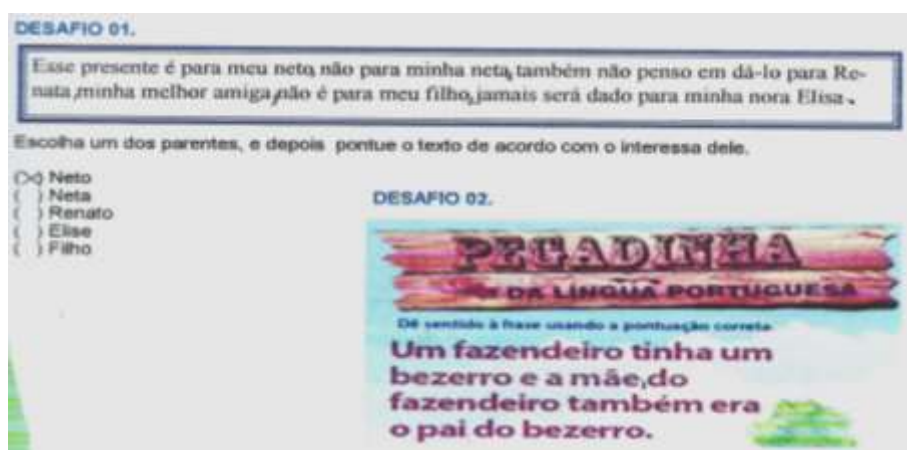
Fonte: *Corpus* da pesquisa

De modo geral, a maioria dos alunos conseguiu realizar as atividades descritas nesse tópico, comprovando que, gradativamente, o conhecimento vai sendo cosntruído.

4.3.2.5 Agora é sua vez

A fim de encerrar a primeira unidade e as reflexões acerca da importância da vírgula na leitura e na escrita, foram propostos dois desafios a seguir:

Figura 6 – Atividade final da unidade 01 do caderno didático



Fonte: *Corpus* da pesquisa

A resolução desses desafios constituiu um momento de euforia e interação na turma, pois quase todos os alunos empenharam-se em encontrar, nos sinais de pontuação, a solução para as situações descritas nos textos. Apenas um aluno conseguiu resolver o desafio 02 e, em razão disso, foi premiado. No momento da correção, escrevemos os textos no quadro negro, e o mesmo aluno prontificou-se a realizá-la como o nosso auxílio. Juntos, entregamos o presente para todos os membros da família, e ainda deciframos a quantidade de bovinos pertencente ao fazendeiro.

4.3.3 Unidade II: Um ponto, dois pontos, ponto e vírgula e seus efeitos de sentido

A segunda unidade do caderno didático focaliza o estudo de três sinais de pontuação. Elaboradas a partir do estudo de seis textos pertencentes a gêneros variados, as atividades que compõem essa unidade didática primam pela construção de um conhecimento de caráter reflexivo acerca do uso e dos sentidos construídos pelo ponto final, pelos dois pontos e pelo ponto e vírgula.

As experiências e os resultados obtidos com o estudo dessa unidade serão apresentados a seguir.

4.3.3.1 É preciso colocar um ponto final

A compreensão sobre o emprego e a importância do ponto final foi articulada com base na letra de uma canção cujo nome faz referência a esse sinal de pontuação. Os alunos, por sua vez, ouviram a música e, em seguida, foram instigados a resolverem as questões propostas, sendo que a primeira delas foi construída com foco nas duas ocorrências da expressão “ponto final”, quais sejam: “Você é meu ponto final” e “Se não é ponto final”, essa questão foi basilar para que o aluno refletisse sobre a importância de anunciar a conclusão de um enunciado através do uso do sinal de pontuação adequado, tendo em vista que a ausência pode indicar uma interrupção na escrita, além de permitir uma interpretação equivocada, pois um enunciado que denota afirmação pode ser facilmente interpretado como de natureza interrogativa.

Nas discussões orais realizadas ao longo dessa atividade, alguns alunos afirmaram não usar esse sinal de pontuação, e quando questionados em relação às razões, apontaram a falta de percepção sobre a importância e o esquecimento como as principais causas.

Para concluir essa atividade, os alunos foram questionados quanto à importância de colocar-se um ponto final, tanto na vida quanto nos textos, e, após as reflexões orais e escritas, eles apontaram as seguintes importâncias:

Aluno M: *É importante colocar o ponto final porque sem o ponto quer dizer que não acabou.*

Aluno N: *muito importante para indicar o terminio de algo da sua vida ou frase*

Aluno C: *é importante para indicar o término de algo ou de algum assunto*

Aluna D: *[...]Nos textos se não tiver o ponto final como vão saber se esta concluida a frase.*

As respostas revelam que os alunos compreenderam a função principal do ponto final, entretanto, apontam ainda que, mesmo cientes dela, alguns ainda persistem em não usá-la, conforme podemos constatar nas respostas dos alunos N e C. Contudo, a atividade demonstrou ser eficaz, tendo em vista que muitos alunos passaram a pontuar adequadamente os enunciados. Durante a correção oral dessa atividade, destacamos a importância de colocar os conhecimentos adquirido nas aulas em prática no momento de produzir textos.

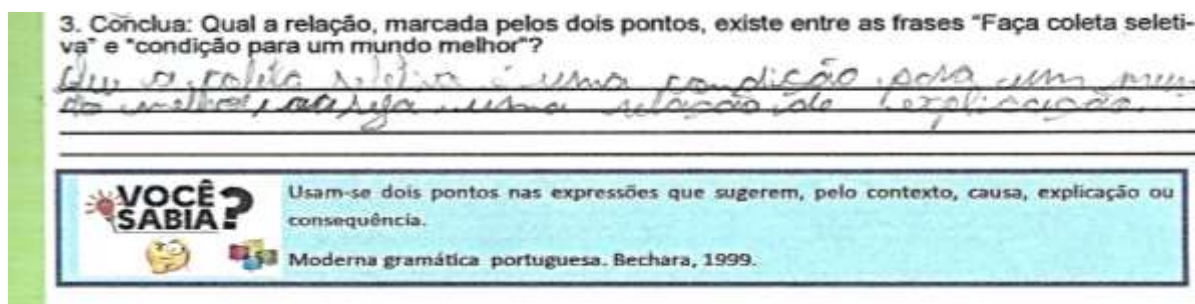
4.3.3.2 Um é bom e dois são melhores ainda

A segunda atividade, que versa sobre o uso dos dois pontos, foi elaborada com base em um anúncio publicitário sobre a coleta seletiva do lixo. Realizamos inicialmente uma

análise oral do anúncio, enfatizando a frase “Faça coleta seletiva: condição para mudar o mundo” para compreendermos como e porque a coleta seletiva pode ser uma condição para mudar o mundo em que vivemos. Interessante salientar que nessa discussão os alunos fizeram uma correlação com a realidade do município no qual habitam, apontando os problemas encontrados na gestão dos resíduos sólidos e a necessidade de preservar o rio que banha a cidade: o São Francisco.

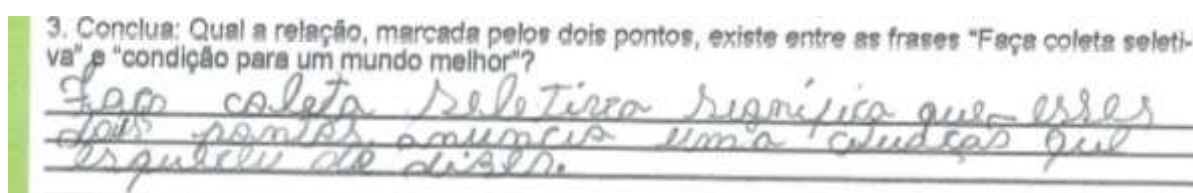
Após esse momento, conduzimos os alunos a uma reflexão acerca do uso dos dois pontos no anúncio, e com o auxílio do boxe com a sistematização de uso dos sinais de pontuação, os alunos buscaram identificar a relação entre frases que foi marcada pelos dois pontos.

Figura 7 – Resposta da atividade do caderno didático do aluno K



Fonte: *Corpus* da pesquisa

Figura 8– Resposta da atividade do caderno didático do aluno O



Fonte: *Corpus* da pesquisa

Assim como o aluno K, outros também conseguiram compreender a relação de sentido marcada pelos dois pontos, porém a maioria da turma não conseguiu perceber tal relação, tendo em vista que a habilidade de reconhecer relação de sentido entre as partes de um texto ainda não foi consolidada por eles. Outro fator indicativo da dificuldade foi o número elevado de repetição dessa resposta registrada pelo aluno O, essa estratégia de copiar as resposta do colega quando estão com dificuldade para resolver determinada atividade é bem comum na turma, configurando-se como entrave no processo de ensino-aprendizagem, pois que a resolução da

atividade é um momento de esclarecer dúvidas, de aprofundar o conhecimento, de buscar soluções, ações que não acontecem quando o aluno apenas reproduz a resposta do colega.

Prosseguimos o estudo dos dois pontos com mais dois textos, sendo um do gênero piada e outro do gênero anúncio publicitário. Ao analisarmos a piada, enfatizamos o uso desse sinal de pontuação enquanto indicativo de mudanças de interlocutores, e ao abordar a pontuação presente na propaganda de conscientização sobre ultrapassagem proibida no trânsito, buscamos reforçar a importância da referida pontuação para estabelecer relação de explicação, esclarecimento e enumeração com alguma informação mencionada anteriormente, objetivando minimizar as dificuldades apresentadas na atividade anterior.

Na correção oral, percebemos uma melhora, ainda que tímida, na compreensão do sentido estabelecido entre termos e orações, contudo, essa habilidade ainda precisa ser aprimorada pela turma.

4.3.3.3 Entre uma pausa e outra: eis que surge o ponto e vírgula

Objetivando construir conceitos a respeito do ponto e vírgula, o comando inicial da atividade introdutória solicitava aos alunos a elaboração de frases em que definissem o que é ser responsável no trânsito, e o segundo para identificarem os sinais de pontuação utilizados por eles.

A atividade foi realizada pela maioria dos alunos, alguns não fizeram por não estarem presentes na aula. E ao observar as frases produzidas, foi possível notar que os sinais usados foram a vírgula e ponto final e, em alguns casos, nenhum sinal de pontuação. Observamos também que o ponto e vírgula não é comum na escrita dos alunos.

Na sequência, com o intento de familiarizar e compreender o uso dessa pontuação, solicitamos que dez alunos realizassem a leitura dos itens que compõem o texto “10 regras da segurança no trânsito” e posteriormente realizamos coletivamente comentários e observações acerca das regras exposta no texto. Os alunos foram instigados a observarem a pontuação usada para separar os itens, ou seja, o emprego do ponto e vírgula, seguiu-se com uma explanação sobre a funcionalidade do mesmo, bem como algumas orientações para seu adequado uso.

A fim de concluir as reflexões, trabalhamos ainda com um trecho de um artigo de opinião intitulado “O trânsito brasileiro”, com o intuito de refletir sobre o uso do ponto e vírgula no interior do texto enquanto enunciador de pausas de intensidade mediana.

Ao final da atividade, concluímos que, de fato, esse sinal de pontuação não é recorrente na escrita dos alunos e, em razão disso, surgiram inúmeras dificuldades na resolução das

atividades propostas, o que sinaliza a necessidade de realizar posteriormente um estudo mais aprofundado sobre ele.

4.3.4 Unidade III: Interrogando e exclamando o discurso

A terceira unidade é a mais breve do caderno, pois é dedicada ao estudo dos sinais de exclamação e interrogação, dois sinais de pontuação que são mais comuns no cotidiano dos alunos, embora aquele esteja caindo em desuso, sobretudo com o advento da comunicação por meio das redes sociais. Todavia, são sinais de pontuação cuja orientação de uso não é tão complexa. Detalharemos a seguir o estudo realizado com os alunos.

4.3.4.1 A exclamação é sensacional!

A partir de uma tirinha, lida e analisada em sala de aula, os alunos foram incitados a perceberem a construção de sentido estabelecida pelo uso da exclamação, que sofreu um processo de gradação ao longo dos quadrinhos.

As questões propostas conduziram os alunos a compreenderem a funcionalidade tanto do sinal de exclamação quanto do de interrogação, bem como a importância dos mesmos para a linguagem oral, uma vez que a ausência deles interfere diretamente na pronúncia e, conseqüentemente, no entendimento do enunciado proferido.

Ao serem interrogados sobre o sentido do uso gradativo do sinal de exclamação, os alunos o associaram ora ao aumento progressivo do tom de voz ora ao estado de humor de um dos personagens, que vai da tranquilidade ao desespero. Essa associação leva-nos a concluir que eles conseguiram entender a importância da exclamação para a produção de sentido do texto.

Para finalizar a atividade desenvolvida, e tencionando efetivar o aprendizado, os alunos registraram em espaço apropriado no caderno pedagógico frases exclamativas usadas por eles no dia a dia. Cabe salientar que houve um momento destinado à leitura orientada dessas frases, de modo que eles percebessem a diferença de entonação entre uma frase afirmativa e uma exclamativa, haja vista que a maioria deles revelou que não usava a exclamação.

4.3.4.2 Desejando saber? A interrogação pode perguntar

No que tange ao sinal de interrogação, a atividade proposta foi estruturada a partir de um anúncio publicitário de um medicamento indicado para dores de cabeça, cuja frase central é interrogativa. Após realizada a leitura dos elementos verbais e não verbais que compuseram o anúncio, os alunos responderam a uma atividade de natureza reflexiva cujas questões indagavam a respeito do uso do sinal de interrogação, além de outras voltadas para a interpretação textual propriamente dita.

Ao serem questionados em relação à diferença de sentido entre o seguinte par de frases, grande parte dos alunos respondeu:

Você está com dor de cabeça.	Você está com dor de cabeça?
------------------------------	------------------------------

Aluno M: *Sim, uma está falando que a pessoa está com dor, e a outra está perguntando.*

Aluno P: *Sim uma afirma e outra pergunta*

Todos os alunos que resolveram essa atividade conseguiram notar a diferença, afirmando que a primeira se tratava de uma sentença afirmativa enquanto a segunda era interrogativa. No momento da correção, os alunos foram conduzidos a avaliarem se, de fato, fazem esta distinção no momento de escrever algum enunciado, e ainda a identificarem situações cotidianas em que a ausência da interrogação gerou sérios problemas comunicativos.

De modo geral, a turma não demonstrou dificuldade na resolução dessas atividades, demonstrando que já conhecia os referidos sinais e sua função no texto, embora, por descuido, alguns não fizessem uso.

4.3.5 Unidade IV: Reticências, travessão, aspas e seus efeitos de sentido

A quarta e última unidade do caderno dedica-se ao estudo de três sinais de pontuação, quais sejam: as reticências, as aspas e o travessão, sendo os dois primeiros raramente utilizados pelos alunos e o último mais comum, porém apenas em textos narrativos como indicador da fala dos personagens.

A seguir, faremos uma breve descrição do desenvolvimento das atividades que compõem essa unidade didática.

4.3.5.1 Posso indicar ou separar, sou o travessão

A abordagem do sinal de pontuação travessão foi introduzida por uma piada constituída por um mini diálogo em que as falas são iniciadas por ele. Aos alunos coube a função de levantar hipóteses relativas ao emprego dessa pontuação no início dos enunciados. Os alunos foram unânimes ao responder que sua função era a de anunciar a fala ou um diálogo entre pessoas.

Contudo, sabemos que essa não é a única função exercida pelo travessão, em razão disso, propusemos o estudo de outro texto, cujo título é “Nas asas do haicai”, e após a leitura e interpretação do mesmo, os discentes foram conduzidos a perceberem outras funções desempenhadas pelo mesmo. a necessidade de um estudo mais intensificado sobre o tema.

Em síntese, julgamos que não houve dificuldades na resolução das atividades e no entendimento a respeito do emprego do travessão.

4.3.5.2 Pode ser dúvida...incerteza...suspensão de pensamento...

Tencionando realizar uma abordagem reflexiva acerca do emprego das aspas, propusemos a leitura e a compreensão de três textos, sendo duas tirinhas e um poema, em que há diversas ocorrências desse sinal de pontuação. As questões propostas nessa atividade são, em sua maioria, de múltipla escolha, cujas alternativas remetem às finalidades de uso das aspas. Portanto, ao buscarem a alternativa que justificasse o uso das reticências os discentes refletiam sobre suas diferentes finalidades.

Entretanto, o momento de maior aprendizagem ocorreu durante a correção oral, em que foi realizada a análise de cada alternativa das questões, confrontando-as com a função assumida pelas reticências em cada texto.

Observamos, ao longo da atividade, que os alunos demonstraram certa dificuldade, sinalizando a necessidade de um estudo mais intensificado sobre o tema.

4.3.5.3 Aspas: realçando e destacando ideias

As reflexões acerca do emprego das aspas foram realizadas através de uma metodologia de associação entre a função exercida por esse sinal de pontuação em determinados textos e as orientações gerais de uso previstas nas gramáticas analisadas. Ao identificar a função comunicativa das aspas nos textos, a maioria dos alunos necessitaram de uma explanação breve

acerca de alguns termos, tais como: citação, arcaísmos e neologismos, prestados os devidos esclarecimentos, obtiveram êxito na resolução da atividade proposta.

Com essas atividades encerramos a resolução do caderno didático, bem como o estudo reflexivo dos sinais de pontuação. E para avaliar sua eficácia na aprendizagem dos alunos, aplicamos uma atividade diagnóstica final, a qual será detalhada no tópico seguinte.

4.4 Pontuando ideais

A primeira ação para elaborar a atividade diagnóstica final foi a realização de uma enquete, a fim de identificar um tema de interesse da turma. Através dela percebemos que o tema Juventude e sexualidade é o preferido da maioria, o que justificou a elaboração da atividade em torno do mesmo.

A segunda ação foi uma roda de conversa sobre o tema, a mesma foi desenvolvida em sala de aula, no entanto, alguns alunos não participaram porque ela aconteceu nos dois últimos horários, e um pequeno grupo que comumente não se envolve nas atividades propostas não compareceu à aula. Dentre os presentes, o maior número participou efetivamente, porém outros, por timidez, tiveram uma participação não tão expressiva.

Realizamos conjuntamente a leitura de três textos que abordam a temática, sendo um texto de caráter informativo que define sexualidade, um artigo de opinião e uma tirinha, os quais deram suporte para a discussão. Inicialmente houve certa dificuldade para organizar a exposição do ponto de vista de cada aluno, uma vez que o tema e abordagem oferecida nos textos favoreceram um clima de euforia em que muitos sentiram necessidade de falar. Dessa forma, interrompemos a roda de conversa e estabelecemos critérios de participação, de modo a garantir o envolvimento de todos.

Após esse momento, a discussão fluiu e foram inúmeras as contribuições, os relatos pessoais, os debates, enfim, foi um momento o qual a juventude ganhou voz. Ressaltamos que, ao mediarmos a roda de conversa, buscamos também contribuir com a formação integral do aluno.

A terceira ação foi a aplicação do diagnóstico propriamente dito. Constituído por cinco questões discursivas que versam sobre o tema discutido. Embora tenha sido aplicado em sala de aula, alguns alunos tiveram de levá-lo para terminar em casa, por conta do tempo insuficiente. Fato que resultou na redução do número de atividades devolvidas, por não terem sido finalizadas pelos mesmos em seus domicílios. Objetivando averiguar se os objetivos desta

pesquisa foram alcançados, realizamos a análise e o confronto dos diagnósticos inicial e final, cujos resultados serão detalhados a seguir.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tencionando investigar os resultados obtidos após o desenvolvimento da intervenção pedagógica, aplicamos um diagnóstico final, cuja descrição e proposta foram apresentadas anteriormente. Avaliaremos a eficácia da ação interventiva através de um confronto entre essa atividade e o diagnóstico inicial, também já descrito aqui.

Todavia, antes de apresentamos realizarmos as discussões propriamente ditas, cumprenos esclarecer que consideraremos, para fins de análise, as condições de aplicação no que tange ao envolvimento dos participantes ao longo do processo interventivo, tendo em vista que esse fator interfere diretamente no processo de ensino- aprendizagem.

Através da tabela abaixo mostraremos o grau de participação e envolvimento dos alunos nas ações das etapas diagnóstica e interventiva. Para tanto, consideramos a realização ou a participação nas seguintes atividades: diagnóstico inicial (D.I), atividades escritas (A.E), participação oral (P.O) e diagnóstico final (D.F)

Tabela 3 – Participação dos alunos nas atividades desenvolvidas

CÓDIGO DO ALUNO	D.I	A.E	P.O	D.F
Aluno A				
Aluno B				
Aluno C				
Aluno D				
Aluno E				
Aluno F				
Aluno G				
Aluno H				
Aluno I				
Aluno J				
Aluno K				
Aluno L				
Aluno M				
Aluno N				
Aluno O				
Aluno P				
Aluno Q				
Aluno R				
Aluno S				

LEGENDA

	Participou/realizou integralmente
	Participou/realizou minimamente
	Participou/realizou parcialmente
	Não Participou/realizou

Aluno T				
Aluno U				
Aluno V				
Aluno W				
Aluno X				
Aluno Y				
Aluno Z				

LEGENDA

- Participou/realizou integralmente
- Participou/realizou minimamente
- Participou/realizou parcialmente
- Não Participou/realizou

Fonte: dados da pesquisa.

A turma, anteriormente composta por 28 alunos, finalizou o ano letivo com 26 discentes, os quais permaneceram matriculados no período de realização das ações interventivas. Uma análise atenta da tabela acima permiti-nos delinear a participação dos alunos em todas as etapas da ação interventiva.

Em relação ao diagnóstico inicial, conforme já exposto no presente trabalho, nem toda a turma o realizou, tendo em vista que no período em foi aplicado alguns alunos ainda não estavam frequentando as aulas por falta do transporte escolar. Já as atividades escritas (resolução do caderno didático) foram concluídas por cerca de 61% da turma, no entanto, um aluno não realizou nenhuma das atividades propostas, outros 15% realizaram pouquíssimas atividades e 19% realizaram-nas de modo parcial.

A participação nas atividades escritas foi expressiva, embora nem todos tenham participado delas na totalidade, o que seria ideal para consolidar os objetivos de aprendizagens propostos para a turma. Todavia consideramos que o fator mais agravante foi a inexpressiva participação dos alunos nas atividades orais, levando em consideração que “[...]a interação é uma atividade de produção de sentido e através dela professor e alunos, particularmente o professor, pela desigual distribuição de poder na instituição, criam realidades e modificam o mundo” (KLEIMAN E SEPULVEDA, 2014, p.18). Portanto, esses momentos de diálogo e interação são cruciais para uma construção de conhecimento reflexiva e autônoma. As autoras ainda destacam que cabe ao professor suscitar no aluno o desejo de participar, de interagir nessas aulas dialogadas, contudo, várias foram as tentativas para instiga-los a participarem, todavia sem êxito.

Às vezes, convencer o aluno da importância de valorizar o processo de aquisição do conhecimento que acontece no ambiente escolar torna-se um dos maiores desafios da educação, uma vez que tal valorização perpassa a cultura, a formação familiar, as referências externas à escola, dentre outros aspectos que interferem diretamente no desempenho do aluno em sala de aula.

Associada ao desinteresse encontra-se a timidez, que também constitui um fator agravante para a não participação oral nas aulas. É comum o aluno recusar-se a participar das aulas quando a ele é dada a oportunidade de expressar-se oralmente, isso pode ser, em partes, justificado pelo fato da escola durante muito tempo ter colocado a oralidade em segundo plano, portanto, é preciso explorá-la mais e melhor no contexto escolar, pois

[...] a adoção da língua oral como objeto de ensino-aprendizagem permite que a aula se abra ao debate e à discussão de temas que envolvam os interesses dos alunos. [...] cumpre também sua função de socialização ao viabilizar a possibilidade de integração dos indivíduos e ao colocar entre seus objetivos o desenvolvimento de competências ordinárias que ultrapassam em muito o universo escolar. A aprendizagem só adquire sentido e permanência quando garante ao aluno o aprimoramento da capacidade de expressar-se como indivíduo e cidadão. (BRAUN, 2003, p.41)

Em relação ao diagnóstico final, é possível constatar que uma parte considerável da turma, pouco mais de 34%, não o realizou, visto que ele foi aplicado no final do ano letivo, período em que muitos alunos não demonstram tanto interesse em realizar atividades, além disso, a oportunidade que foi dada a eles de concluí-la em casa, resultou na não devolução, e isso constitui um entrave para o confronto entre os diagnósticos inicial e final, entretanto, os textos produzidos na resolução das atividades contribuíram significativamente para a análise dos resultados a qual será detalhada nos próximos parágrafos.

Ponto final (.)

Realizando um contraponto entre as atividades diagnósticas aplicadas, a inicial e a final, percebemos avanços significativos em relação ao uso dos sinais de pontuação. E um dos avanços mais visíveis foi o emprego do ponto final, tendo em vista que no diagnóstico inicial mais da metade dos alunos não marcavam o final de um enunciado com esse sinal de pontuação, deficiência que foi corrigida por 90% dos alunos. Acreditamos que esse avanço justifica-se pelas reflexões realizadas nas aulas, nas quais comparamos enunciados afirmativos e interrogativos, destacando os equívocos interpretativos provocados pela ausência do sinal de pontuação adequado. Essa constatação corrobora com Antunes (2014) quando nos convida a reconhecer a necessidade de “estimular, na exploração dos usos da língua (em textos orais e escritos, é claro), o questionamento, a dúvida, a observação, a análise, a *construção de hipóteses, a procura da constatação, a reflexão, enfim*; [...]” (ANTUNES, 2014, p.35, grifo da autora).

Vírgula (,)

Os resultados do diagnóstico inicial apontaram que a maioria dos alunos apresentavam dificuldade no momento de empregar a vírgula pois, ora empregavam-na erroneamente ora não empregavam, comprometendo, às vezes, o sentido do texto. Ao avaliarmos o uso desse sinal de pontuação na atividade diagnóstica final, foi possível perceber melhoras significativas.

Algumas respostas sinalizaram que os alunos compreenderam a relação entre a vírgula e a oralidade ao empregá-la para marcar uma pausa breve no texto, conforme podemos observar nas respostas abaixo:

Aluno O: *Não eu sempre aguento tudo* (D.I)

Não, pois minha família e evangélica e não fala sobre sexo. (D.F)

Aluna A: *Na verdade, la em casa nois não tocamos muito nesse assunto.*

Segundo Erael e Paula (2014, p. 36), nem sempre o uso da vírgula relaciona-se à uma orientação sintática, pois pode marcar também um ponto onde o leitor retoma o seu fôlego, isso porque “o escrevente, no momento da sua produção, nem sempre reflete exclusivamente sobre a sintaxe, ou seja, ao colocar vírgulas[...] o faz também por orientar-se pela prosódia, cujas marcas podem ser representadas pelos sinais de pontuação.”

Percebemos que esse recurso foi adotado por diversos alunos, uma vez que o estudo reflexivo dos sinais de pontuação propiciou a compreensão de que seu uso está estritamente ligado ao sentido que se pretende construir no texto, portanto, que o escritor deve ser o condutor desse uso significativo.

Outra ocorrência que chamou a atenção na escrita final de alguns alunos foi a substituição do ponto final pela vírgula, demonstrando que eles conseguiram diferenciar o tipo de pausa estabelecida por cada sinal.

Aluno K: *Sim. Para tomar minhas próprias decisões.* (D.I)

Sim, pois ninguém nunca conversou isso comigo. (D.F)

Ao realizar a substituição, acreditamos que o aluno compreendeu que o ponto final marca a conclusão de uma ideia, por isso seu uso não seria adequado àquela situação comunicativa, visto que há entre os enunciados uma relação de explicação, por isso a vírgula tornou-se necessária para marcar a pausa seguida de uma explicação.

Ainda sobre o emprego da vírgula, constatamos que há uma variação muito grande, isto é, muitos alunos usam-na adequadamente, enquanto outros mal fazem o uso dela. E, às vezes, essa variação é perceptível até mesmo na escrita de um mesmo aluno, conforme podemos observar na resposta abaixo.

Aluno L: [...] muitas pessoas o julgaram pelo jeito que ele é, mais eu, minha mãe, e minha irmã sempre o apoiou, tipo não é certo eu ficar falando disso mais ele faz parte da minha vida, não só meu irmão, mas tem muitos jovens que não se assume por medo do que a sociedade vai falar.

Mesmo cometendo alguns desvios, um confronto com as atividades realizadas no início da intervenção, nos permite concluir que houve uma evolução na escrita do aluno, pois anteriormente ele produzia extensos parágrafos e o único sinal de pontuação que empregava era o final.

Outro avanço foi notado na escrita da aluna L, uma vez que na atividade diagnóstica inicial ela elaborou as dez respostas usando apenas o ponto final, já na diagnóstica final a vírgula foi empregada diversas vezes para separar as orações que antes encontravam-se emaranhadas dentro dos parágrafos construídos.

Aluna T: Que ela é maior de idade e é dona do seu próprio nariz que ela pode fazer o que ela quiser ela pode fazer o que o seus pais não deixarem. (D.I)

Sim, pois muitos jovens estão iniciando a vida sexual mais cedo, as vezes é porque os pais demoram pra falar sobre a sexualidade, e também porque os jovens querem realizar os desejos do seu corpo muito cedo.

Interessante ressaltar que, tanto na escrita de L quanto de T, o uso dos sinais de pontuação contribui para o melhor encadeamento das ideias, reduzindo ainda a repetição desnecessária de palavras. Conforme salienta Santos (2014, p.172), “a pontuação abarca tanto a produção como a recepção de sentidos, ficando no limiar fronteiro das duas, possibilitando e facultando não só a leitura como também a constituição de sentidos, a imbricação de discursos e as possibilidades de relação dialógica [...]”. Portanto, compreender e empregar os sinais de pontuação nas mais diversas situações comunicativas é primordial para potencializar as habilidades concernentes à leitura e à escrita do aluno.

Embora tenhamos identificado, após a intervenção, inúmeros avanços no que tange ao emprego dos sinais de pontuação, sobretudo da vírgula, ainda há um número significativo, três

alunos, que não usou a vírgula em nenhum momento da escrita, ainda que fosse necessária. Percebemos também que alguns alunos que passaram a fazer uso desse sinal de pontuação, usam-no de modo aleatório. Essas constatações sinalizam para a necessidade de dar continuidade ao trabalho, visto que o tempo dedicado aos estudos não foi suficiente para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos, embora tenha minimizado muitas delas.

Dois pontos (:)

Em relação ao uso dos dois pontos, encontramos poucas ocorrências desse sinal de pontuação, seja porque não é tão comum na escrita dos alunos seja porque as perguntas realizadas não conduziram ao seu emprego. Mas cumpre-nos destacar que nenhum aluno fez uso dele na atividade diagnóstica inicial, porém, na atividade final, ele apareceu na escrita de uma aluna, com as seguintes finalidades:

Aluna D: No caso familiar, a família sempre fica dividida entre grupos diferentes: adultos, crianças e adolescentes.

Ao sentir a necessidade de esclarecer quais são os grupos nos quais a família divide-se, a aluna usa adequadamente os dois pontos, comprovando que ela assimilou uma das funções exercidas por esse tipo de pontuação. É essencial propiciar ao aluno essa oportunidade de refletir sobre a funcionalidade dos elementos linguísticos que compõem a materialidade do texto, pois, caso contrário, ele não poderá “formular uma relação coerente e englobante da pontuação nem de como empregar adequadamente esses sinais, já que as partes são estudadas isoladamente” (SANTOS, 2014, p. 173).

Ponto e vírgula (;)

O ponto e vírgula está entre os sinais de pontuação menos utilizados pelos alunos dessa faixa etária, tanto que a maioria deles não se recordavam do nome e nenhum aluno soube apontar a função desse sinal de pontuação. Contudo, as atividades desenvolvidas ao longo a ação interventiva favoreceram maior familiaridade com ele, de modo que encontramos duas ocorrências na atividade diagnóstica final, quais sejam:

Aluna T: *Eu acho que faz parte da minha sexualidade uma coisa minha meus amigos são muito importante porque eles são próximos a mim; O namorado que já tive; Minha família: minhas irmãs, meus primos e principalmente minha mãe.*

Aluna D: *Uma das vezes em que a sexualidade esteve presente na minha vida, foi em meus pensamentos, quando eu pensava sobre minha sexualidade, gênero ou sexo; acho que devem ter a mesma ideia.*

Ao enumerar os aspectos da vida pessoal que acredita estarem relacionados à sua sexualidade, a aluna T os separa com o auxílio do ponto e vírgula. Já a aluna D utiliza-o para isolar um comentário em um enunciado longo já marcado por diversas vírgulas, sinalizando que elas compreenderam a função exercida por esse sinal de pontuação no seu texto.

Interrogação (?)

Apenas um aluno utilizou esse sinal de pontuação para realizar um questionamento no final de uma resposta.

Aluno M: *A falta de diálogo pode sim, porque se os pais que é os pais não fala, então quem mais vai?*

Muito pertinente esse uso do sinal de interrogação, tendo em vista que ao fazer um questionamento, o aluno conduz à uma reflexão sobre a importância de os pais terem um diálogo aberto com seus filhos, sobretudo sobre assuntos que ainda são socialmente considerados tabus. Nesse contexto, o sinal de pontuação assume uma função discursiva que vai além do ato de perguntar, pois, conforme aponta Santos (2014)

Nos enunciados, ao contrário do que alguns aprenderam, os sinais de pontuação não são apenas pausas para respiração, ou não marcam apenas entonação (exclamação, interrogação). Os enunciados são imbricação de partes [...] nessas partes estão impressos valores semântico, expressivos, interativos, dialógicos que se fazem perceber pelos sinais de pontuação. (SANTOS, 2014, p. 173).

Portanto, mais importante que avaliar o uso correto ou não dos sinais de pontuação em uma perspectiva normativa, é compreender as intencionalidades vinculadas a esse uso, bem como a capacidade do aluno associá-las no momento de pontuar o texto.

Exclamação (!)

Em todas as atividades diagnósticas analisadas, encontramos o emprego do ponto exclamação apenas no registro realizado pela aluna D, que o faz em três momentos distintos da atividade.

Aluna D: Pra mim a vaidade também faz parte da sexualidade, mesmo a gente gostando ou não!

Se por acaso acontecer de ter um grupo, eu vou tentar interagir do meu jeito e não do jeito deles, seja qual for!

Mas muitos dos adolescentes tem a mentalidade bem avançada para saber o que é certo ou não, sem precisarem de conversas, e eu sou uma delas!

Um olhar mais atento para os três usos que a aluna fez da exclamação leva-nos a perceber que ela utilizou essa pontuação com o intuito de enfatizar o posicionamento dela frente aos assuntos polêmicos da juventude, demonstrando que tem uma personalidade forte e que é uma jovem bem resolvida. Ou seja, tentou representar, através do sinal gráfico, a entonação descendente com a qual defenderia seu ponto de vista através da oralidade, comprovando que compreendeu a funcionalidade do referido sinal de pontuação.

Cabe salientar que outros alunos também assumiram um discurso parecido, contudo não o assimilaram ao uso do ponto exclamação.

Reticências (...)

Ao contrastarmos os textos produzidos nas duas atividades diagnósticas, foi possível notar que nas produções iniciais não houve o emprego das reticências, mas que nas finais alguns alunos utilizaram-nas com finalidades semelhantes, conforme podemos analisar nas transcrições abaixo.

Aluno M: A sexualidade está presente nas festas, escolas...

Aluno P: Eu não gosto de falar sobre isso...

Por que não...

Então a pessoa opina mais por ficar, ou também quando uma pessoa sente atração por outra...

Percebe-se que na primeira e na última ocorrência os alunos usaram as reticências com a intenção de sugerir a continuação da resposta, um prolongamento de ideia que poderia ser completado pelo interlocutor, sem que eles precisassem elaborar uma resposta muito longa. Enquanto na segunda e terceira usa para indicar uma suspensão na resposta, haja vista que ele não gostou de falar sobre o assunto ou não demonstrou interesse em elaborar uma justificativa para a indagação feita na questão.

Essas constatações revelam que os alunos, ainda que de modo parcial, compreenderam a função exercida pelas reticências em um texto.

Travessão (-)

Não houve registros em que os alunos utilizassem o travessão.

Aspas

Encontramos nas respostas elaboradas pela aluna D duas ocorrências de uso das aspas, quais sejam:

Aluna D: *Na minha opinião o “ficar” pode ter vários sentidos [...]*

Muitas das vezes os adolescentes querem conversar com os pais e eles acabam não vendo isso, mesmo seus filhos dando sinais. Isso pode causar sérios problemas na vida dessas pessoas, e um deles é se envolver com o “mundo das drogas” [...]

A primeira ocorrência foi motivada pelo texto lido sobre o tema, tendo em vista que nele a expressão aparece entre aspas, todavia a segunda configura-se numa estratégia adotada pela aluna para destacar a expressão “mundo das drogas”, uma vez que trata-se de uma expressão popularmente usada para abarcar todo o contexto em que os usuários de drogas podem envolver-se. Portanto, depreende-se que a aluna assimilou as orientações de uso que foram refletidas em sala de aula.

Ao término da discussão acerca dos resultados obtidos com o desenvolvimento da intervenção pedagógica proposta, depreendemos que o processo de ensino-aprendizagem dos sinais de pontuação, numa perspectiva reflexiva, configura-se como uma estratégia metodológica eficaz para o aprimoramentos das habilidades voltadas para a escrita, haja vista que houve uma melhora significativa no emprego desses sinais de pontuação, fator que interfere diretamente na qualidade do textos produzidos pelo aluno.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos por meio da atividade diagnóstica comprovaram a necessidade de um projeto de intervenção elaborado e aplicado, a fim de sanar ou minimizar as dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos do 9.º ano envolvidos nesta pesquisa, partindo-se do pressuposto que o trabalho com a gramática numa abordagem reflexiva seria um possível caminho para o desenvolvimento de habilidades de escrita nas aulas de língua portuguesa, utilizando o texto como principal objeto de ensino.

Na etapa investigativo-diagnóstica, constatamos que as dificuldades apresentadas pelos alunos estão diretamente relacionadas aos planos de expressão e conteúdo do texto, de modo que, para que um texto seja bem elaborado, é necessário que esses dois planos estejam inter-relacionados e sejam atendidos em sua totalidade. Portanto, ratificamos a nossa ideia inicial de que o ensino da gramática numa perspectiva linguístico-textual é importante para a formação de leitores e escritores proficientes na sociedade.

Aspectos como concordância verbal e nominal, uso adequado das conjunções e pontuação do texto, por exemplo, foram os que os alunos apresentaram índice significativo de dificuldade. Tais aspectos gramaticais são importantes para a construção da coesão e coerência dos textos e devem, portanto, estar presentes nas aulas de português. Ainda no que tange aos aspectos avaliados no diagnóstico inicial, 82% dos alunos apresentaram dificuldades para pontuar adequadamente o texto, o que é um problema, já que os sinais de pontuação trabalham a orientação argumentativa e, quando colocados de modo inadequado, podem provocar problemas na construção dos sentidos pretendidos pelo escritor do texto.

Partindo dessa constatação e das experiências advindas das aulas ministradas na turma, nos propusemos a desenvolver uma proposta de intervenção voltada para o ensino-aprendizagem dos sinais de pontuação numa perspectiva reflexiva, haja vista que em razão da natureza da pesquisa e do seu tempo de realização não seria possível intervir em todas as defasagens apontadas no diagnóstico inicial. Portanto, priorizamos aquela que abrange a maior parte da turma e que, em detrimento do ano de escolaridade no qual encontram-se, já deveria ter sido total ou parcialmente sanada, considerando que tais habilidades são trabalhadas desde as séries iniciais do ensino fundamental.

O fato de essas habilidades inerentes aos sinais de pontuação terem sido exploradas e não consolidadas ratificou a necessidade de adotar novas estratégias de ensino pautadas na gramática reflexiva.

A ação interventiva, estruturada a partir de um caderno pedagógico, propiciou aos alunos um estudo reflexivo dos sinais de pontuação, através do qual eles leram, interpretaram e produziram textos, refletindo, através da escrita e da oralidade, os diferentes usos dos sinais de pontuação.

Ao longo da intervenção deparamo-nos com diversos obstáculos que, de algum modo, interferiram no processo de ensino-aprendizagem, dentre os quais citamos, principalmente, a falta de envolvimento, interesse e/ou participação de alguns alunos, tendo em vista que o êxito das estratégias reflexivas dependem da participação do alunos em todas as etapas da construção do conhecimento, sobretudo, daquelas em que há a interação entre os colegas e o professor.

Lamentavelmente, nem todos os alunos realizaram integralmente as atividades propostas, muitos tiveram dificuldade para interagir nas discussões realizadas durante as aulas, e outros ficaram alheios à intervenção, o que gerou uma ruptura na aprendizagem. Tendo sido comprovada no diagnóstico final pelo baixo desempenho desses alunos.

Ainda sim, obtivemos êxito no desenvolvimento da proposta, haja vista que a maioria dos alunos participou efetivamente de toda a etapa interventiva, cujos avanços foram descritos e analisados anteriormente.

Destarte, nossa segunda hipótese de pesquisa foi confirmada, pois os resultados obtidos apontaram que a proposta de intervenção pautada em estratégias metodológicas as quais promoveram o estudo dos sinais de pontuação na perspectiva da gramática reflexiva minimizou as dificuldades apresentadas pelos alunos e propiciou-lhes o desenvolvimento de habilidades linguísticas que potencializaram a capacidade produtiva em relação aos textos escritos.

Todavia, ressaltamos a necessidade de dar prosseguimento à ação interventiva nos anos escolares subsequentes, uma vez que muitas habilidades ainda precisam ser consolidadas e, conforme orienta a BNCC, o estudo dos sinais de pontuação, embora esteja previsto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve acontecer ao longo de toda a educação básica, através das atividades de leitura, interpretação e produção de texto.

Com o presente trabalho esperamos abrir um leque de reflexões sobre o ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa da educação básica, de modo que possa ser ressignificado e, a partir disso, ser produtivo no âmbito escolar, ou seja, aprimorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos. Junto a isso, também almejamos quebrar possíveis preconceitos no que diz respeito ao ensino da gramática, já que o problema não está no ensino, mas em como ele tem sido feito na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 1999.

BERTI- SANTOS, Sonia Sueli Berti. A pontuação e imbricação de sentidos: uma relação dialógica. In: PUZZO, Mirian Bauab; KOZMA, Eliana Vianna Brito. **Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Pontes, 2014. p. 169 - 192.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Distrito Federal: MEC/SEF, 1997.

BRAUN, William Augusto Fagundes. O ensino-aprendizagem do oral e os PCN. *Rev. Moara*. n. 19. p. 39-43. Belém: jan.-jun., 2003. Disponível em: < <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/3177/3646>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BUIN, Edilaine. **A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita**. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*. São Paulo, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 18 abri. 2018.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. 1. ed. Goiânia: Câne Editorial, 2014.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CHOMSKY, Noan. **Linguagem e mente**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

Diretrizes para Planejamento Anual in: **Caderno de Planejamento Pedagógico**. Colégio Marista São José. (2003).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ESVAEL, Eliana Vasconcelos da Silva; PAULA, de Paula. Produção escrita de formandos do curso de letras: a função enunciativa da vírgula. In: PUZZO, Mirian Bauab; KOZMA, Eliana Vianna Brito. **Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Pontes, 2014. p. 169 - 192.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Gramática**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual: uma introdução**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FROES, Luana Caroline Ferreira. **Variação de concordância verbal de terceira pessoas nas produções textuais de alunos da educação básica**. Monografia. Unimontes, 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Anglo, 2012, p.73-79.

KLEIMAN, Angela B; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiante**. São Paulo: Pontes, 2014.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: Os significados do letramento.2.ed.Campinas: Mercado das letras, 2012.

LIMA, Cassilmara Rejane da Rocha. **PRODUÇÃO DE LEITURA: os valores semânticos dos advérbios na construção de sentido do texto**. Dissertação de Mestrado. ProfLetras. Universidade Estadual de Montes Claros, 2018.

MACIEL, Clébia do Socorro Salvador. **Perspectiva para o ensino da língua materna por meio de práticas de letramento**. 2015.162 Dissertação (Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: < <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8207>>. Acesso em: 10 abri. 2018.

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska Ribeiro. LEITURA e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 45 - 64.

MARTINS, Fabiana Dos Santos Figueredo. **Termos oracionais na construção textual: o ensino de sintaxe além da metalinguagem**. 2015.159 Dissertação (Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS) - Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2015. Disponível em: < www.profletrasdch5.uneb.br/imagens_sys/FABIANA_VOL1.pdf>. Acesso em: 10 abri. 2018.

MOTA, Maria Alice. **A variação dos pronomes ‘tu’ e ‘você’ no português oral de São João da Ponte**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/AIRR-7DHJPA>.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1 ed. São Paulo: Telos, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa:** construindo seu significado a partir de experiência com a formação docente. Educação e pesquisa. São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, set.dez.2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** – Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2002.

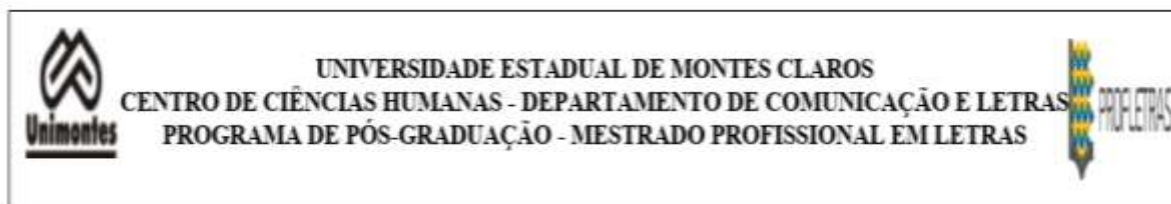
PUZZO, Mirian Bauab; KOZMA, Eliana Vianna Brito. **Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva.** São Paulo: Pontes, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Método quantitativos e qualitativos. In: _____. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. cap. 5. São Paulo: Atlas, 1989. Disponível em: < <https://acervodigital.ssp.go.gov.br/pmgo/bitstream> >. Acesso em: 18 de junho. 2018

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa – como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS**ANEXO A: Termo de consentimento****TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, _____, responsável pelo aluno (a) _____, dou o meu consentimento para a utilização de dados colhidos através de atividades de leitura e escrita feitas pelo (a) meu (minha) filho (a) em trabalho de pesquisa desenvolvido pela professora Júnia Maria Nogueira Oliveira, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, tendo a garantia de que nossos nomes e dados pessoais, em hipótese alguma, serão divulgados.

Local: _____

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

ANEXO B: Questionário 01

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	
---	--	---

Questionário 1 – Para o responsável pelo aluno informante

1. Você tem hábito de ler? () sim () não
2. Que tipo de leitura gosta e costuma fazer? () informativa () de ficção () esporte () outras () nenhuma.
3. Em qual suporte você mais busca textos para ler? () livros () revistas () internet () outros () nenhuma.
4. Você considera importante ler? () sim () não
5. Você frequenta a biblioteca da escola ou da sua cidade? () sim () não
6. Gosta de escrever? () sim () não Por quê _____ _____ _____
7. Você tem dificuldade para produzir textos? () não () sim. Qual(is) _____ _____ _____
8. Você gostaria de fazer alguma observação ou dar sugestões sobre atividades de leitura e escrita trabalhadas, ou que devem ser adotadas pela escola? _____ _____ _____

FONTE: Elaborado por FROES (2015) e adaptado por OLIVEIRA (2018).

ANEXO C: Questionário 02

 <div style="text-align: center;"> <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS</p> <p>CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</p> </div> 
--

Questionário 2- Para o aluno informante

1. Você tem hábito de ler? () sim () não
2. Que tipo de leitura gosta e costuma fazer? () informativa () de ficção () esporte () outras () nenhuma.
3. Em qual suporte você mais busca textos para ler? () livros () revistas () internet () outros () nenhuma.
4. Você considera importante ler? () sim () não
5. Você frequenta a biblioteca da escola ou da sua cidade? () sim () não
6. Gosta de escrever? () sim () não Por quê _____ _____ _____
7. Você tem dificuldade para produzir textos? () não () sim. Qual (is) _____ _____ _____
8. Você gostaria de fazer alguma observação ou dar sugestões sobre atividades de leitura e escrita trabalhadas, ou que devem ser adotadas pela escola? _____ _____ _____

FONTE: Elaborado por FROES (2015) e adaptado por OLIVEIRA (2018).

ANEXO D: Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A GRAMÁTICA REFLEXIVA NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO TEXTUAL: estratégias de ensino para elevar a proficiência escrita dos alunos do 9º ano.

Pesquisador: JUNIA MARIA NOGUEIRA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03840418.2.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.085.270

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo que parte das estratégias de ensino utilizadas por professores de Língua Portuguesa que, ainda não conseguem estabelecer uma relação entre teoria gramatical e práticas de escrita. Assim, conforme as pesquisadoras "tendo em vista as reflexões sobre essas práticas de sala de aula e a preocupação com as dificuldades apresentadas pelos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II, em relação aos conhecimentos linguísticos necessários para produzir textos coerentes e coesos, considera-se que esta nossa pesquisa se justifica e é importante pela necessidade de aprofundar os conhecimentos teóricos acerca do ensino de língua materna, para construir e aplicar uma proposta de intervenção, usando estratégias de ensino da gramática numa perspectiva reflexiva, as quais sejam capazes de propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades linguísticas para que se tornem escritores proficientes. Entendemos que a nossa pesquisa se justifica também porque ampliará o escopo dos estudos que abordam a temática do ensino de língua materna".

A pesquisa será realizada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, que frequenta o turno matutino da escola. A referida turma é composta por 30 alunos com faixa etária entre 13 e 15 anos. Todos serão convidados a participar da proposta, mas, para serem incluídos, seus pais ou responsáveis precisarão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Entre os participantes, serão excluídos da análise de dados aqueles que não possuem algum dos textos

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 38.401-089

UF: MG **Município:** MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.270

utilizados para o levantamento de dados.

Tencionando alcançar os objetivos propostos pelo programa, elegeu-se como método para este trabalho a pesquisa-ação participante que, segundo Pimenta (2005), é uma pesquisa na qual os sujeitos envolvidos compartilham metas e objetivos comuns, uma vez que buscam compreender um problema emergido do contexto em que atuam.

Portanto, esse tipo de pesquisa objetiva realizar uma reflexão sobre a prática profissional de determinado grupo, a fim de transformá-la a partir de alterações propostas para as ações cotidianas.

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO:

Identificar quais são as reais dificuldades linguísticas apresentadas pelos alunos do 9.º ano da Escola Estadual Maria da Cruz – MG, nas produções escritas para, a partir de um diagnóstico preciso, elaborar e aplicar uma proposta de intervenção em que sejam usadas estratégias metodológicas as quais promovam o estudo da língua na perspectiva da gramática reflexiva, a fim de criar possibilidades de sanar ou minimizar as dificuldades apresentadas por esses alunos, propiciando-lhes o desenvolvimento de habilidades linguísticas para que sejam capazes de produzir textos escritos coerentes, coesos e adequados às situações comunicativas sociais.

SECUNDÁRIOS:

- Diagnosticar dificuldades apresentadas pelos alunos, tendo em vista as habilidades linguísticas;
- Analisar e categorizar as dificuldades encontradas;
- Elaborar proposta de intervenção pedagógica tendo em vista os dados coletados e categorizados;
- Aplicar a proposta de intervenção;
- Avaliar processualmente o desenvolvimento da proposta de intervenção;
- Analisar os dados obtidos através da avaliação processual no decorrer do desenvolvimento da proposta;
- Realizar análise comparativa usando os dados obtidos através dos instrumentos avaliativos diagnósticos e processuais;

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 3.085.270

- Organizar o caderno pedagógico descrevendo a proposta de intervenção.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com as pesquisadoras os riscos podem ser "não obter êxito em relação aos objetivos que se pretendem atingir".

Quanto aos benefícios assinalaram a "construção de um conhecimento linguístico capaz de elevar a proficiência da escrita dos alunos do 9º ano da E. E. Pedras de Maria da Cruz/ MG".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa importante na área da educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Apresentar relatório final na Plataforma Brasil em notificações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1261393.pdf	30/11/2018 13:00:30		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	30/11/2018 12:23:52	JUNIA MARIA NOGUEIRA OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	20/11/2018 21:48:06	JUNIA MARIA NOGUEIRA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	RESPONSABILIDADE.pdf	20/11/2018 21:40:59	JUNIA MARIA NOGUEIRA OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
 Bairro: Vila Mauricéa CEP: 39.401-089
 UF: MG Município: MONTES CLAROS
 Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.270

Declaração de Instituição e Infraestrutura	CONCORDANCIA.pdf	20/11/2018 21:39:25	JUNIA MARIA NOGUEIRA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTO.pdf	20/11/2018 21:36:57	JUNIA MARIA NOGUEIRA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_JUNIA.pdf	20/11/2018 21:35:36	JUNIA MARIA NOGUEIRA OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não



MONTES CLAROS, 14 de Dezembro de 2018

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Prof Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

APÊNDICES

APÊNDICE A: Atividade diagnóstica inicial aplicada

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS ESCOLA ESTADUAL DE PEDRAS DE MARIA DA CRUZ	
<p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Mota Orientanda: Profa. Júnia Maria Nogueira Oliveira TURMA: 9º Ano B Data: ___/___/___ NOME: _____</p>		
<p>TEXTO I</p>		
<p>Saturação</p> <p>Qualquer dia viro fera, faço a trouxa e ganho asas, ganho o mundo. Não aguento mais discurso de mãe, carectice de pai e tortura de irmãos.</p> <p>Não aguento ver cadernos, livros, provas. Hora certa de dormir e de dormir e de acordar. Deveres todos, direitos poucos, asas cortadas, meias nos pés e asas na cabeça.</p> <p>Se não fosse o medo - não do medo, mas da saudade, - pegaria o primeiro avião, ônibus ou trem, mas ... Qualquer dia viro a mesa. Viro fera e me dissolvo no ar ...</p> <p>Quero ver só quem vai chorar de saudades.</p>	<p>TEXTO II</p> <p>Dona do nariz</p> <p>Um dia serei dona do meu nariz. Terei dezoito anos, vou estudar e trabalhar. Se não dividir apartamento, vou ter a chave da porta, a chave do carro, a chave dos segredos noturnos que hoje me dão medo .</p> <p>Um dia, deixarei de pedir dinheiro, horários, licenças. Vou poder chegar depois da meia noite. Vou poder andar em garupa de moto ou ficar contando estrelas ou curtir mais o namorado.</p> <p>Mesmo que eu me sinta coroa, velha, encardida, enrugada, com dezoito anos descobrirei a liberdade .</p> <p style="text-align: right;">Ellias José</p>	
<p>TEXTO III</p>		
<p>QUANDO AS FILHAS MUDAM</p>		
<p>Um dia elas crescem e se mudam, as filhas. Os filhos também. Mas com as filhas é diferente. Sobretudo se for morar sozinhas, solteiras. Há uma geração atrás, isto era impensável. Aparecia em filme americano, e a gente pensava: lá, tudo bem, a cultura deles é assim. Agora isto já apareceu até em novela de televisão aqui. E era uma situação meio ousada até, pois a moça dividia o apartamento com um rapaz sem que ele fosse seu namorado. Eram apenas amigos, dividiam os gastos, tinham lá seus amores separados e coabitavam como dois irmãos.</p>		

No entanto, filha sair de casa para ir, solteira, morar sozinha, é um ritual delicadíssimo. Hoje os pais já compreendem que isto faz parte do crescimento da adolescente. As pessoas já não saem mais de casa para, necessariamente, se casar, senão para viver a própria vida. E essa saída é bem diferente do que era quando a moça só saía da proteção do pai para a do noivo. Naquele tempo o processo de desligamento, ou doação da filha ao mundo, era longo e progressivo. Primeiro o flerte, o namoro, o namoro no podão, o namoro na sala, o noivado e, enfim, as bodas. E assim iam todos se preparando gradativamente para a meiose da família.

Hoje a garota adolescente se libera sexualmente mais cedo e começa a pensar na profissão sem que o casamento seja a finalidade última de sua vida. Os pais tiveram que se adaptar a isto. Mas ir morar sozinha também é um ritual. E um ritual delicadíssimo. A menina adolescente que nas horas de birra virava-se para a família e alertava, "um dia vou morar sozinha", "um dia saio dessa casa!", de repente vê-se com o pé na soleira para sair do abrigo. E aí estremece e pode até chorar Porque já não quer sair. Agora que pode e prepara-se para sair, não quer, embora queira (e deva) sair Parece um passarinho na boca do ninho. Põe a cabecinha para fora, olha para cá, para lá, quer dar seu vô inaugural, mas ainda vacila.

No seu quarto, sozinha, olha seus móveis, a segurança da casa dos pais e fica triste como se estivesse num navio que se afasta do cais.

E possível que tenha escrito algumas palavras sentidas no seu diário.

Certamente falou disto para as amigas ao telefone e no bar Com elas talvez tenha revelado só a parte corajosa e adulta de seu gesto.

Falou também para o analista. Com ele "elaborou" a saída, a perda.

Os pais também, entre eles, fizeram esse exercício de separação. Sozinhos, conversando no banheiro, no quarto ou no carro rumo à casa de campo, repassaram a situação da filha. Vão sentir falta. Imaginam o quarto vazio, a ausência dos ruídos. Cada filho tem seus gestos e ruídos próprios. O modo de abrir a porta, a televisão ligada alto, as músicas no quarto, o telefone insistente dos amigos chamando para festas.

Se os pais facilitarem, vão começar a chorar. Pois, afinal, viram aquela criaturinha crescer em meio a fraldas, baldes de areia na praia, [...] e, de repente, lá se vai a menina, se dizendo adulta, morar sozinha.

É delicado. Delicadíssimo.

A filha olha a irmã ou irmão menor e recrudescer no ciúme final: vai deixar os pais inteiramente para ele ou ela. Vacila. Se arrepende de ter querido mudar. Está se sentindo órfã.

Pai e mãe percebem e um ou outro fala com ela, acaricia-a dizendo: "Se você quiser não precisa ir, pode ficar o quanto quiser". Mas a filha sabe que tem que ir e se diz: "tenho que ir", "tenho que crescer" e olha as malas prontas.

Na verdade, é aconselhável que a mudança seja lenta. Não há pressa. Não adianta pensar: tenho que fazer isto rápido para não sentir muita dor. E melhor ir devagar, descobrindo o próprio ritmo da mudança. E como certos amores que devem se desfazer. Os amantes têm que ter uma delicada perícia para não sangrarem além do suportável.

Por isto, é bom que os pais participem desse ritual com igual delicadeza, que saiam de vez em quando com a filha e comprem um objeto aqui, outro ali e o façam em companhia da que se mudará. E bom que juntos pintem o apartamento que abrigará a filha, que coloquem ali alguma ternura além dos móveis. Se puderem pintar juntos alguma coisa, consertar, montar, isto terá o sabor da construção e ajudará no rito de passagem.

Os filhos crescem. E os pais também. Essa separação não é perda, é desdobramento. Como as árvores que necessitam de distância para poder expandir seus galhos sem se engalfinhar num emaranhado de ramos e raízes que acabam enfraquecendo-se

mutuamente, filhos necessitam se afastar para ter a real dimensão de si mesmos e de seus pais.

E à distância, paradoxalmente, podem acabar se sentindo mais ligados e amados do que nunca. São ciclos da vida. E cada ciclo deve ser vivido intensamente. As mudanças, embora difíceis, quando assumidas sadicamente, são um momento de enriquecimento da vida.

Affonso Romano de Sant'Anna

Após uma leitura atenta dos textos acima e as discussões realizadas em sala de aula sobre o tema abordado neles, responda às questões a seguir.

1. Qual o significado da expressão "dona do nariz", que dá nome ao texto II?
2. Você tem vontade de ser dona (o) do seu próprio nariz? Por quê?
3. No texto I são citadas diversas situações que levam o eu- lírico a querer sair de casa. Em algum momento da sua vida você vivenciou situações parecidas? Em caso de resposta afirmativa, quais situações que despertaram esse desejo em você?
4. Na sua opinião, por que o autor do texto III afirma que "filha sair de casa para ir, solteira, morar sozinha, é um ritual delicadíssimo."?
5. Explique, com suas palavras, o seguinte trecho do texto III: "As pessoas já não saem mais de casa para, necessariamente, se casar, senão para viver a própria vida".
6. "Mas a filha sabe que tem que ir e se diz: "tenho que ir", "tenho que crescer" e olha as malas prontas.". Embora você ainda seja muito jovem, em algum momento da sua vida já sentiu essa necessidade de sair de casa? Justifique sua resposta.
7. Segundo o texto III, é aconselhável que esse tipo de mudança seja lento para que o jovem não sinta muita dor. Quais possíveis dores poderiam ser causadas por esse processo?
8. Os dois últimos versos do texto II falam sobre a descoberta da liberdade aos 18 anos de idade. E para você, afinal, o que é liberdade?
9. Existe algo que gostaria de fazer e que seus familiares não permitem pelo fato de você ser menor de idade?
10. Qual o sonho deseja realizar quando finalmente completar 18 anos de idade?

APÊNDICE B: Atividade diagnóstica final aplicada

Juventude e sexualidade

Texto 01

"A sexualidade faz parte da personalidade de cada um, é uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito (relação sexual) e não se limita à ocorrência ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas, e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, portanto, a saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada um direito humano básico." (WHO TECHNICAL REPORTS SERIES, 1975)



Extraído do site <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/sexualidade>

Texto 02

Relações afetivas e sexualidade jovem

Escolher por quais caminhos seguir e que decisões tomar é difícil em qualquer fase da vida. Durante a juventude, tomar decisões e fazer escolhas são grandes tormentos, que geram dúvidas e conflitos. Quando o assunto é a sexualidade, as dúvidas parecem ser ainda maiores. O comportamento do jovem mudou nos últimos anos. A sexualidade, muito explorada pela mídia, é banalizada, assim como os relacionamentos afetivos.



A aparente liberdade – a sensação de que tudo é permitido – gera conflitos, principalmente entre os que estão vivendo um momento de transição entre a adolescência e a vida adulta. Muitas vezes se estabelece uma forte tensão entre seguir os valores familiares ou assumir o comportamento adotado pelo grupo.

Quando o caminho escolhido é o de se inserirem a qualquer custo em um grupo, os jovens adotam comportamentos rebeldes para serem aceitos – passam a consumir de forma abusiva bebidas alcoólicas e drogas e assumem comportamentos sexuais de risco. Esses comportamentos trazem resultados muitas vezes não imaginados, com consequências duradouras, como os casos de gravidez não planejada ou doenças sexualmente transmissíveis.

Os jovens estão iniciando a vida sexual mais cedo e a sexualidade tem sido discutida de forma mais "aberta" entre as pessoas e nos meios de comunicação. Não há ausência de informação, mas uma grande dificuldade de reflexão sobre o tema. Este aparente ambiente de liberalidade nas formas de viver a sexualidade ainda esconde mecanismos de repressão velada e preconceituosa sobre o assunto.

Isso fica evidente nos debates sobre as relações homossexuais, nos ambientes domésticos e familiares e em instituições como a escola e as igrejas. O mesmo pode ser refletido sobre a exploração da imagem feminina, ainda vista como objeto de consumo ou mesmo pressões de grupo sobre a questão da virgindade feminina, hoje tida como um problema para muitas jovens, levando-as a iniciar a vida sexual de forma precipitada.

Quando observamos os relacionamentos amorosos, o cenário não é menos complexo. Desde a década de 1980 utiliza-se a expressão "ficar", uma nova forma de se relacionar em que as pessoas mantêm contatos sexuais e/ou afetivos durante um curto tempo, sem que isso signifique assumir um

compromisso afetivo duradouro. Aparentemente, esta forma de relacionamento sugere maior liberdade, mas está repleta de regras que variam conforme o grupo social a que pertencem e ao momento histórico.

De todo modo, o “ficar” pode ser visto como maior possibilidade de experimentação, de conhecimento sobre si e sobre o outro – o funcionamento do próprio corpo, sensações prazerosas e de toque com o outro – sem a obrigação do compromisso, do vínculo afetivo. O seu reverso é o “ficar com” banalizar as relações, levando os jovens a ver o outro como coisa ou objeto – o que, não raro, leva a frustrações e ressentimentos.

E, ao banalizar as trocas afetivas, os jovens reproduzem a dinâmica presente no consumo, ou seja, a ordem é manter a relação enquanto ela trazer satisfação e substituí-la por outra, se esta prometer ainda mais satisfação. Relações amorosas desse tipo, com a possibilidade de término a qualquer momento, geram ansiedade permanente.

Nota-se, a partir dos anos 1990, a tentativa de restauração de modelos tradicionais e familiares, a adoção de alianças e anéis de compromisso e casamentos religiosos em alguns grupos juvenis; e, em grupos minoritários de ascendência religiosa, a valorização da virgindade e da castidade antes do casamento como modelos de pureza de sentimentos e aceitação da tradição. Situam-se como reação às mudanças e à fragilidade das relações e trocas afetivas e visam resgatar aspectos perdidos dos relacionamentos amorosos das gerações passadas.

De todo modo, a família, a escola e os educadores podem contribuir na reflexão sobre essas questões promovendo o debate sobre elas, dando voz e mediando as reflexões dos jovens, de forma respeitosa, oferecendo elementos para que os jovens possam independentemente do formato, construir relações substantivas, ricas em significado, em realização amorosa e sexual, com responsabilidade sobre si e o outro.

A psicoterapia também se coloca como importante elemento de reflexão do jovem e de auxílio na constituição de sua identidade adulta nessa etapa da vida, possibilitando um processo de autoconhecimento, de escuta analítica e de ressignificação das suas relações.

Texto extraído do site <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/relacoes-afetivas-e-sexualidade-jovem/52649>

Texto 03



Texto extraído do site <https://acidezfeminina.com.br/tirinhas/hora-certa-para-falar-de-sexualidade/>

 <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> <p>ESCOLA ESTADUAL DE PEDRAS DE MARIA DA CRUZ - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO</p> <p>Tipologia R.0.3.5.C.3 Portaria: 314/80 de 01/08/80 Decreto Nº 36100 de 05/10/94 Portaria: 1053 de 11/10/94</p> <p>Praça Maximiliano Martins Pereira, s/nº - Telefax: (38) 3622-4277</p> </div>

PROFESSORA: Júnia Maria Nogueira Oliveira
ALUNO (A) _____
TURMA: _____ **DATA** ___/___/___

Após uma leitura atenta dos textos acima e as discussões realizadas em sala de aula acerca do tema **JUVENTUDE E SEXUALIDADE**, responda às questões a seguir.

QUESTÃO 01

Enumere cinco situações da sua vida em que a sexualidade esteja presente.

QUESTÃO 02

Releia o seguinte trecho do texto 02:

“Muitas vezes se estabelece uma forte tensão entre seguir os valores familiares ou assumir o comportamento adotado pelo grupo.”

Descreva e comente situações em que você já ficou dividido entre seguir os valores familiares ou assumir o comportamento do grupo a que pertence.

QUESTÃO 03

“De todo modo, o “ficar” pode ser visto como maior possibilidade de experimentação, de conhecimento sobre si e sobre o outro – o funcionamento do próprio corpo, sensações prazerosas e de toque com o outro – sem a obrigação do compromisso, do vínculo afetivo. O seu reverso é o “ficar com” banalizar as relações, levando os jovens a ver o outro como coisa ou objeto – o que, não raro, leva a frustrações e ressentimentos.”

Redija um breve parágrafo dando a sua opinião sobre o “ficar”.

QUESTÃO 04

O texto 02 afirma que “os jovens estão iniciando a vida sexual mais cedo e a sexualidade tem sido discutida de forma mais “aberta” entre as pessoas e nos meios de comunicação”

A) Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.
 B) O texto 03 fala da dificuldade que os pais têm para falar com os filhos sobre sexualidade. Na sua família acontece o mesmo? Justifique sua resposta comentando como esse assunto é tratado contigo.

QUESTÃO 05

Na sua opinião, a falta de diálogo entre pais e filhos pode gerar quais tipos de problemas na vida dos jovens?

FONTE: Atividade elaborada pela professora pesquisadora (2019).

APÊNDICE C: Caderno pedagógico



ESCOLA ESTADUAL DE PEDRAS DE MARIA DA CRUZ - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
Tipologia R.0.3.5.C.3 Portaria:314/80 de 01/08/80 Decreto Nº 36100 de 05/10/94 Portaria: 1053 de 11/10/94
Praça Maximiliano Martins Pereira, s/nº - Telefax: (38) 3622-4277

Pontuando ideias



DISCIPLINA: Língua Portuguesa

PROFESSORA: Júnia Maria Nogueira Oliveira

TURMA: 9º ANO B

ALUNO (A):



SUMÁRIO

1	Sinais de pontuação: Construindo conceitos.....	03
2	Unidade I: A vírgula e seus efeitos de sentido.....	05
2.1	Salvo por uma vírgula.....	05
2.2	Vírgula e ambiguidade: uma questão de uso.....	07
2.3	Se for para isolar ou separar, estou aqui.....	08
2.4	Eu, a vírgula, posso ajudar na explicação.....	10
2.5	Agora é sua vez.....	14
3	Unidade II: Um ponto, dois pontos, ponto e vírgula e seus efeitos de sentido.....	15
3.1	É preciso colocar um ponto final.....	16
3.2	Um é bom e dois são melhores ainda.....	17
3.3	Entre uma pausa e outra: eis que surge o ponto e vírgula.....	19
4	Unidade III: Interrogando e exclamando o discurso.....	21
4.1	A exclamação é sensacional!.....	22
4.2	Desejando saber? A interrogação pode perguntar.....	22
5	Unidade IV: Reticências, travessão, aspas e seus efeitos de sentido.....	24
5.1	Posso indicar ou separar, sou o travessão.....	25
5.2	Pode ser dúvida...incerteza...suspensão de pensamento.....	26
5.3	Aspas: realçando e destacando ideias.....	28
6	Pontuando ideias.....	30
	Referências bibliográficas.....	31

Pontuando ideias.



Todo mundo aceita que ao homem
cabe pontuar a própria vida:
que viva em ponto de exclamação
(dizem: tem alma dionisíaca);

viva em ponto de interrogação
(foi filosofia, ora é poesia);
viva equilibrando-se entre vírgulas
e sem pontuação (na política):

o homem só não aceita do homem
que use a só pontuação fatal:
que use, na frase que ele vive
o inevitável ponto final.

(João Cabral de Melo Neto)




- ◇ Sabemos que, tanto na fala quanto na escrita, o uso da pontuação é muito importante, pois contribui para dar sentido ao texto que produzimos. Observe, por exemplo, o pequeno texto que você produziu na página anterior, certamente você utilizou algum sinal de pontuação nele.

1) Qual ou quais sinais você empregou?

2) Com que finalidade usou cada um?

Reconhecendo a importância dos elementos de pontuação para a construção de sentido da nossa fala e da nossa escrita, aprenderemos mais, através deste caderno, sobre o uso expressivo de cada um deles.

VOCÊ SABIA?

Sinais de pontuação
São sinais gráficos empregados na língua escrita para tentar reconstituir determinados recursos específicos na língua falada.

Gramática. Faraco & Moura, 1999.





UNIDADE 01

A VÍRGULA E SEUS EFEITOS DE SENTIDO.

Eu sou a **VÍRGULA**. Minha função é indicar uma pequena pausa na leitura ou separar palavras, frases e expressões.



Pontuando ideias.



Salvo por uma vírgula

Conta-se que, há muito tempo, num reino distante e feliz, um rei governava com bondade e alegria. Quanto mais o tempo passava, mais o seu reino crescia e se fortificava.

O rei era muito estimado, querido e respeitado por todos, porém aquele reino amanheceu em total alvoroço!

No silêncio da noite alguém havia colocado uma placa na entrada principal do reino e haviam escrito naquela placa, em letras garrafais, uma frase contra o rei: **'Matar o rei não é crime'**.

Todos os súditos entraram em total desespero, pois sabiam que o rei corria sério risco de perder a vida! Apesar de ser bondoso e misericordioso, muitas pessoas não gostavam dele.

Logo trataram de proteger o rei, que, por sua vez, passou a viver enclausurado dentro do próprio palácio .

Apesar de toda coragem que possuía, seus súditos não o permitiam deixar as dependências do palácio, pois temiam que algo lhe acontecesse de fato.

Além do mais, a notícia havia se espalhado rapidamente e, em todo o reino, pessoas comentavam: **'Matar o rei não é crime'**.

Durante muitos e muitos dias a placa ficou ali com a frase maquiavélica que mais parecia a sentença de morte do rei.

Um certo dia porém, vindo um sábio amigo do rei de outro reino bem distante , parou em frente a placa que continuava a sentenciar: **'Matar o rei não é crime'** e analisou o escrito com muita calma.

De repente gritou: - Já sei, já sei como salvar o rei! vou salvá-lo usando a mesma arma que usaram pra tentar matá-lo: com a placa.

-como assim?-perguntou alguém

-meu caro- Disse o sábio amigo do rei- A frase diz que 'matar o rei não é crime', não é verdade?

-sim- disse o rapaz sem nada entender

-se apenas acrescentarmos uma vírgula não haverá mais ameaça alguma.

-continue, continue- disse o jovem que acompanhava o amigo do rei .

O sábio então pega um pincel, uma escada e um pouco de tinta e vai até a placa; com apenas uma pincelada cria uma vírgula, mudando radicalmente aquela frase de **'Matar o rei não é crime'** passou a **'Matar o rei não, é crime'**, assim, o rei foi salvo por uma vírgula e o reino voltou a ser feliz.

Lembre-se: uma vírgula pode fazer muita diferença.

(Disponível em <http://vantuirsantos.blogspot.com/2014/01/salvo-por-uma-virgula.html>)

1) Após realizar uma leitura atenta do texto acima, responda:

A) Qual o conflito gerador da história narrada?

B) Como esse conflito foi solucionado?

Pontuando ideias.



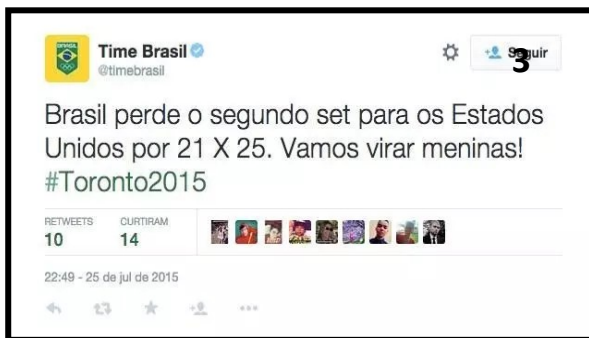
C) O título do texto, “Salvo por uma vírgula”, revela a importância de um sinal de pontuação para a mudança de sentido na mensagem contida na placa. Compare as duas frases e explique o efeito de sentido provocado pelo acréscimo da vírgula.

Matar o rei não é crime.

Matar o rei não, é crime.

D) A partir da resposta dada à questão anterior, a que conclusão podemos chegar em relação ao uso da vírgula?

2. Agora observe algumas situações reais em que a ausência da vírgula também provocou mudanças no sentido pretendido.



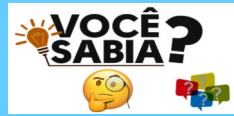
A). Discuta com seus colegas de turma e com a professora sobre a ambiguidade provocada pela ausência ou pelo uso inadequado da vírgula nas situações descritas acima e, em seguida, reescreva os textos pontuando-os adequadamente de acordo com o sentido pretendido.

Pontuando ideias.



B) Explique a estratégia utilizada para desfazer a ambiguidade dos textos 1 e 3.

C) A partir da resposta anterior, conclua: Qual a função da vírgula nesses dois textos?



Emprega-se a vírgula para separar ou intercalar o vocativo nas orações.

VOCATIVO: Palavra ou expressão que usamos para chamar ou colocar em evidência a pessoa ou coisa a que nos dirigimos.

Exemplo: **José**, vem cá!

Moderna gramática portuguesa. Bechara, 1999.

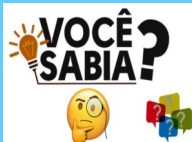
ANÁLISE ORAL: COMENTE COM SEUS COLEGAS A DIFERENÇA DE SENTIDO ENTRE AS FRASES AO LADO.



3) Agora observe a reescrita dos textos 2 e 4, e conclua:

A) Os períodos reescritos são compostos, pois são formados por mais de uma oração. Identifique cada uma delas.

B) Agora observe o posicionamento da vírgula, em que parte do período ela foi posicionada para desfazer o duplo sentido?



Emprega-se a vírgula para separar termos coordenados, ainda quando ligados por conjunção (no caso de haver pausa).

Moderna gramática portuguesa. Bechara, 1999.

Pontuando ideias.



Leia atentamente o texto abaixo.

Os namorados da filha

Quando a filha adolescente anunciou que ia dormir com o namorado, o pai não disse nada. Não a recriminou, não lembrou os rígidos padrões morais de sua juventude. Homem avançado, esperava que aquilo acontecesse um dia. Só não esperava que acontecesse tão cedo.

Mas tinha uma exigência, além das clássicas recomendações. A moça podia dormir com o namorado:

– Mas aqui em casa.

Ela, por sua vez, não protestou. Até ficou contente. Aquilo resultava em inesperada comodidade. Vida amorosa em domicílio, o que mais podia desejar? Perfeito.

O namorado não se mostrou menos satisfeito. Entre outras razões, porque passaria a partilhar o abundante café da manhã da família. Aliás, seu apetite era espantoso: diante do olhar assombrado e melancólico do dono da casa, devorava toneladas do melhor requeijão, do mais fino presunto, tudo regado a litros de suco de laranja.

Um dia, o namorado sumiu. Brigamos, disse a filha, mas já estou saindo com outro. O pai pediu que ela trouxesse o rapaz. Veio, e era muito parecido com o anterior: magro, cabeludo, com apetite descomunal.

Breve, o homem descobriria que constância não era uma característica fundamental de sua filha. Os namorados começaram a se suceder em ritmo acelerado. Cada manhã de domingo, era uma nova surpresa: este é o Rodrigo, este é o James, este é o Tato, este é o Cabeça. Lá pelas tantas, ele desistiu de memorizar nomes ou mesmo fisionomias. Se estava na mesa do café da manhã, era namorado. Às vezes, também acontecia — ah, essa próstata, essa próstata — que ele levantava à noite para ir ao banheiro e cruzava com um dos galãs no corredor. Encontro insólito, mas os cumprimentos eram sempre gentis.

Uma noite, acordou, como de costume, e, no corredor, deu de cara com um rapaz que o olhou apavorado. Tranquilizou-o:

– Eu sou o pai da Melissa. Não se preocupe, fique à vontade. Faça de conta que a casa é sua.

E foi deitar.

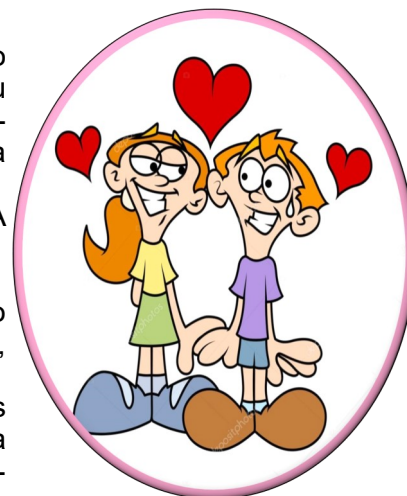
Na manhã seguinte, a filha desceu para tomar café. Sozinha.

– E o rapaz? — perguntou o pai.

– Que rapaz? — disse ela.

Algo lhe ocorreu, e ele, nervoso, pôs-se de imediato a checar a casa. Faltava o CD player, faltava a máquina fotográfica, faltava a impressora do computador. O namorado não era namorado. Paixão poderia nutrir, mas era pela propriedade alheia.

Um único consolo restou ao perplexo pai: aquele, pelo menos, não fizera estrago no café da manhã.



Moacyr Scliar (Crônica extraída da Revista Zero Hora, 26/4/1998, e contida no livro Boa Companhia: crônicas, organizado por Humberto Werneck, São Paulo: Companhia das Letras, 2006, 2. reimpressão, pp. 205-6.)

1. O que mais impressiona no texto é:
 - A) A atitude do pai em não aceitar que a filha dormisse com o namorado.
 - B) O pai da jovem ser realmente um homem avançado.
 - C) A atitude do pai ter boas consequências.
 - D) Como o narrador conseguiu tornar cômico o equívoco do pai.

2. A narrativa acima pertence ao gênero crônica porque
 - A) Narra uma história típica do cotidiano familiar de modo humorístico.
 - B) Descreve as características dos relacionamentos modernos.
 - C) Apresenta uma estrutura semelhante ao conto.
 - D) Apresenta um final inesperado.

Pontuando ideias.



3. No trecho “Quando a filha adolescente anunciou que ia dormir com o namorado, o pai não disse nada. Não a recriminou, não lembrou os rígidos padrões morais de sua juventude.”, a palavra sublinhada poderia ser substituída sem alterar o sentido por:

- A) apoiou
- B) compreendeu
- C) repreendeu
- D) incentivou

Observe o seguinte trecho da crônica

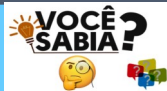
“Quando a filha adolescente anunciou que ia dormir com o namorado, o pai não disse nada.”

4. Segundo esse trecho da crônica, em que momento o pai não disse nada?

5. Portanto, a palavra QUANDO expressa uma ideia de:

- A) Explicação
- B) Adição
- C) Negação
- D) Tempo

6. A partir das respostas dadas às questões 4 e 5, explique o objetivo do uso da vírgula nesse período do texto.



Emprega-se a vírgula para separar, em geral, adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais que vêm antes ou no meio da sua principal. Moderna gramática portuguesa. Bechara, 1999.

ADJUNTO ADVERBIAL:

É o termo da oração que indica uma circunstância do fato expresso pelo verbo ou intensifica o sentido do verbo, do adjetivo ou do advérbio.

Gramática. Faraco & Moura, 1999.

7.

O pai pediu que ela trouxesse o rapaz. Veio, e era muito parecido com o anterior: magro, cabeludo, com apetite descomunal.

As expressões MAGRO, CABELUDO e COM APETITE DESCOMUNAL foram usadas no texto com que finalidade?

Pontuando ideias.

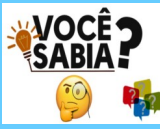


8. Qual recurso foi usado para separar essas palavras no texto?

9. Observe no texto abaixo que outro elemento também pode ser usado para separar palavras e expressões que tenham a mesma função no texto.



A) Além da vírgula, qual outro recurso foi usado para ligar as palavras do último quadrinho?



Emprega-se a vírgula para separar elementos de uma enumeração. Se o último elemento vier precedido da conjunção e, a vírgula pode ser dispensada. Gramática. Faraco & Moura, 1999.

Leia a carta produzida por alunas do 9º ano.

Pedras de Maria da Cruz, 02 de julho de 2019.

Olá, Fábio! Tudo bem?

Eu, Jhuliana Melo, e minha amiga, Ângela Mendes, lemos todas as outras autobiografias, mas escolhemos a sua, porque nós a achamos mais interessante, e foi a que nos chamou mais a atenção.

Achamos interessante quando você falou que participou do campeonato paulista de kung fu, deve ter sido muito legal, e essa sua paixão por artes maciais deve ser incrível. A gente também tem uma grande paixão por algumas coisas: eu, Jhuliana, sou apaixonada por música eletrônica, a música faz parte de mim. Meu sonho é ir a um tomorrowland, que é um festival de música eletrônica. Já eu, Ângela, tenho uma grande paixão por boxe, sempre tive vontade de ter aula de boxe.

Apesar de que você gosta de astrofísica e ciências, nós também gostamos de algumas matérias: eu, Ângela, gosto muito de português, já eu, Jhuliana, gosto mais um pouco de História.

E é só isso que temos para falar.

Que você termine seu Ensino Médio, e que siga com seus sonhos.

É isso que desejamos para você.

Abraços,

Ângela e Jhuliana.

Pontuando ideias.



1. Na carta enviada a Fábio, Ângela e Jhuliana falam sobre as paixões que eles têm na vida, e isso torna-se o assunto principal do texto. Ao falar das suas paixões, Jhuliana revela que gosta de música eletrônica e, por causa disso, tem vontade de ir a um *tomorrowland*.

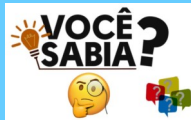
A) A palavra *tomorrowland* não faz parte da língua portuguesa, você sabe qual a tradução dela? Caso não saiba, pesquise para registrar abaixo.

B) Na carta, essa palavra foi usada com o mesmo sentido da tradução? Por quê?

C) Reescreva a passagem do texto que esclarece o significado dessa palavra.

D) Qual pontuação foi usada para destacar esse trecho explicativo do texto?

E) E falando em paixões, quais são as suas? _____



Emprega-se a vírgula para separar as orações adjetivas de valor explicativo.

Moderna gramática portuguesa. Bechara, 1999.

2. Observe os diversos empregos da vírgula na carta lida anteriormente, e depois relacione a segunda coluna de acordo com a primeira.

1. Emprega-se a vírgula para separar ou intercalar o () Pedras de Maria da Cruz, 02 de julho de 2019. vocativo nas orações.

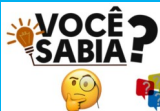
2. Emprega-se a vírgula para isolar uma oração () Olá, Fábio! Tudo bem?

usada para explicar um palavra ou expressão anterior. () lemos todas as outras autobiografias, mas escolhemos a sua, porque nós a achamos mais interessante.

3. Emprega-se a vírgula para separar orações coordenadas. () Meu sonho é ir a uma tomorrowland, que é um festival de música eletrônica, [...]

4. Emprega-se a vírgula para separar um termo usado para esclarecer uma palavra anterior, ou seja, um aposto. () Eu, Jhuliana Melo, e minha amiga, Ângela Mendes, lemos todas as outras autobiografias [...]

5. Emprega-se a vírgula para separar, nas datas, o nome do lugar.



RELEMBRANDO...

APOSTO é uma palavra ou expressão usada para explicar ou detalhar um termo anterior.

Exemplo: Nós, **seres humanos**, somos movidos por sonhos.

Pontuando ideias.



3. Observe atentamente o meme a seguir.



A) Através do texto abaixo, é possível identificar uma característica de quem o compartilha. Que característica é essa?

4. Neste contexto, o que significa a expressão “parafuso a menos”?

5. Levante hipóteses: qual a função da expressão OU SEJA nesse texto?

VOCÊ SABIA?



Emprega-se a vírgula para separar as partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão, concessão.

Exemplo: ou seja, isto é, por exemplo, a saber, etc.

Moderna gramática portuguesa. Bechara, 1999.



PONTUANDO IDEIAS.
AGORA É SUA VEZ....

HOJE NÃO, ESTOU COM DOR DE CABEÇA.

(Agora, tire a vírgula.)



Aspirina Efervescente.
Tão rápida que seu estômago nem tchum.

1. Siga o comando dado no texto.

2. Agora comente a mudança de sentido ocorrida e a importância desse novo sentido para alcançar o objetivo da propaganda, que é vender o produto anunciado.

DESAFIO 01.

Esse presente é para meu neto não para minha neta também não penso em dá-lo para Renata minha melhor amiga não é para meu filho jamais será dado para minha nora Elisa

Escolha um dos parentes, e depois pontue o texto de acordo com o interessa dele.

- () Neto
- () Neta
- () Renata
- () Elisa
- () Filho

DESAFIO 02.

Dê sentido à frase usando a pontuação correta.

Um fazendeiro tinha um bezerro e a mãe do fazendeiro também era o pai do bezerro.



UNIDADE 02

UM PONTO, DOIS PONTOS, PONTO E VÍRGULA E SEUS EFEITOS DE SENTIDO.




Pontuando ideias.





1. O objetivo comunicativo desse anúncio publicitário é
 - A) Informar à população que o lixo pertence a ela.
 - B) Alertar a população para a importância de colocar o lixo nas portas, para ser recolhido.
 - C) Convencer as pessoas a realizarem a coleta seletiva do lixo.
 - D) Informar os locais onde é realizada a reciclagem do lixo.

2. Segundo o texto, qual a condição para um mundo melhor?

3. Conclua: Qual relação, marcada pelos dois pontos, existe entre as frases “Faça coleta seletiva” e “condição para um mundo melhor”?



VOCÊ SABIA?





Usam-se dois pontos nas expressões que sugerem, pelo contexto, causa, explicação ou consequência.


Moderna gramática portuguesa. Bechara, 1999.

4. O que gerou o humor do texto foi

A professora chega para o Joãozinho e diz:

 - Joãozinho qual é o tempo da frase: Eu procuro um homem fiel?

E, então Joãozinho responde:

 - É tempo perdido!

- a) a professora está procurando um homem fiel.
- b) Joãozinho não ter entendido a pergunta.
- c) o jogo de sentido produzido pelo uso da palavra TEMPO..
- d) Joãozinho não ser um aluno muito inteligente.

5. Observe o uso dos dois pontos nessa piada. Quais as palavras que vêm antes deles?

6. Nas duas ocorrências, eles foram usados com a mesma finalidade? Explique.



Pontuando ideias.



Usam-se dois pontos nas expressões que se seguem aos verbos dizer, retrucar, responder (e semelhantes) para anunciar a fala de outra pessoa.

Moderna gramática portuguesa. Bechara, 1999.

Observe atentamente o anúncio publicitário reproduzido a seguir.



Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2017/01/dner-ultrapassagem-1978.html>

1. Esse anúncio, embora apresente um tema bastante atual, foi produzido há mais de 40 anos.

A) Identifique elementos não verbais que comprovem a idade do texto.

B) A frase principal do anúncio revela que há uma assassina representada na foto. Quem é ela? O que permitiu sua identificação?

Pontuando ideias.

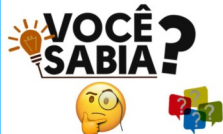


2. O objetivo central desse texto é

- A) Denunciar a imagem de uma assassina foragida da justiça.
- B) Alertar para os perigos de trafegar atrás de caminhões .
- C) Conscientizar os motoristas para a realização de ultrapassagem segura.
- D) Informar a quantidade de acidentes ocorridos por causa de ultrapassagens perigosas.

3. O adjetivo ASSASSINA refere-se a que palavra do anúncio? Qual a passagem do texto que comprova sua resposta?

4. Qual sinal de pontuação foi usado para evidenciar essa referência?



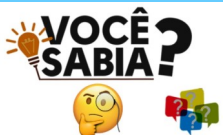
Usa-se dois pontos para, em seguida, realizar um esclarecimentos, uma explicação, uma enumeração de algo que foi dito anteriormente.

AGORA É SUA VEZ....

5. Elabore frases que definam o que é ser responsável no trânsito.

A) Ser responsável no trânsito é isto:

B) Qual sinal de pontuação você usou ao final de cada frase? Justifique essa escolha.



Usa-se ponto e vírgula para separar itens de uma enumeração, de decretos, de sentenças, de regulamentos, de leis, etc.

Veja um exemplo...

Pontuando ideias.



10 Regras da Segurança no Trânsito

- 1- Todos os ocupantes do veículo, adultos e crianças, devem usar o cinto de segurança inclusive no banco traseiro;
- 2- Crianças de até 7 anos e meio devem usar o equipamento de proteção adequada a idade (bebê conforto, cadeirinhas ou assentos de elevação);
- 3- Pedestre deve ser sempre respeitado. Lembre-se: você também é pedestre. Dê passagem à vida!
- 4- Dirigir embriagado reduz em até 25% o tempo de reação, aumentando o risco de acidentes. Se beber, vá de ônibus, táxi ou carona;
- 5- Bicicleta também é veículo, portanto deve respeitar a sinalização de trânsito. Motorista mantenha uma distância segura de 1,5 metros ao ultrapassar ciclistas;
- 6- Respeite os limites de velocidade. Reduza a velocidade em frente as escolas ou lugares de grande concentração de pedestres;
- 7- Motociclista use sempre os equipamentos de proteção: capacete, luvas, botas e jaquetas;
- 8- Respeite as vagas reservadas para idosos e deficientes. A gentileza melhora a convivência no trânsito;
- 9- Não use celular enquanto dirige. A distração é um dos principais fatores de risco pra quem está no volante;
- 10- Dirigir cansado ou com sono é tão perigoso quanto dirigir alcoolizado. Pare e descanse antes de pegar a estrada.



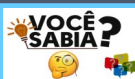
Disponível em: <http://www.indaialpapel.com.br/pt/10-regras-da-seguranca-no-transito/>

1. Agora leia o trecho de um artigo de opinião cujo título é “O trânsito brasileiro”.

[...] Por que a tragédia do dia a dia no trânsito, que poderia ser evitada com melhor formação do condutor e um cidadão mais consciente de seu papel, por exemplo, não nos impressiona tanto quanto a repercussão de um acidente aéreo? Será que perdemos a capacidade de indignação diante de um tema tão sério e que merece o engajamento de toda a sociedade? Além do trauma que a violência no trânsito deixa em quem perde um ente querido, ela provoca um profundo impacto social e econômico. E quando se vive um cenário de recessão como o atual, o custo da imprudência nas ruas e estradas chama ainda mais a atenção. Se considerarmos os gastos com o resgate, tratamento hospitalar e reabilitação das vítimas; conserto de equipamentos de trânsito danificados nessas ocorrências, custo do atendimento prestado pela polícia e bombeiros; além do reflexo com a perda de cidadãos em idade economicamente ativa, o valor apontado chega a R\$ 56 bilhões. A estimativa considera como referência o ano de 2014 e foi apresentada pelo Observatório Nacional de Segurança Viária. [...]

<http://www.jornalmetas.com.br/opini%C3%A3o/artigos/o-tr%C3%A2nsito-brasileiro-1.1968217>

- A) Destaque no texto, com cores diferentes, os impactos sociais e econômicos causados pela violência no trânsito.
- B) Agora circule os sinais de pontuação que foram usados para separá-los.
- C) Levante hipóteses: Se esses sinais foram empregados para separar termos com a mesma função no texto, por que o autor usou sinais diferentes?



Usa-se ponto e vírgula num trecho longo, onde já existem vírgulas, para enunciar pausas mais fortes.

Moderna gramática portuguesa. Bechara, 1999.

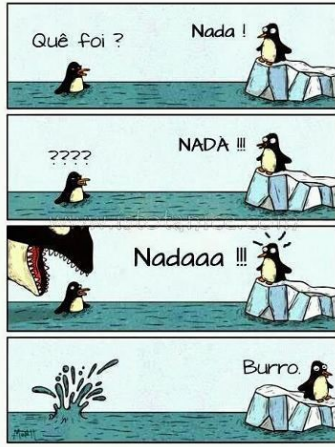


UNIDADE 03

INTERROGANDO E EXCLAMANDO O DISCURSO.



Pontuando ideias.



1. O sentido da tirinha é construído a partir do duplo sentido da palavra NADA. Relacione colorindo.

Entendimento do pinguim que está fora da água.

Pronome indefinido: Usa-se para negar a ausência total de objetos, coisas, ideias, conceitos, etc.

Entendimento do pinguim que está na água.

VERBO: Pedido, conselho ou ordem para praticar a ação nadar.

2. A frase "Que foi?" expressa um sentido de:

- a) admiração
- b) explicação
- c) dúvida
- d) certeza

3. Explique o sentido das ??? ? no segundo quadrinho.

4. Observe a gradação da expressão NADA na tirinha.

NADA! NADA!!! NADA!!!!

A) Explique o sentido construído pelo uso dos sinais de exclamação.

B) Por que, no último quadrinho, o pinguim usou a palavra BURRO mesmo diante do final trágico do seu companheiro?

5. O anúncio publicitário ao lado tem como destaque uma pergunta.

A) A que público ela refere-se? E qual a resposta esperada?

B) Identifique a palavra omitida no texto e explique sua substituição por um elemento não verbal.

C) Agora compare:

Você está com dor de cabeça.

Você está com dor de cabeça?

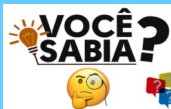
Há diferença de sentido entre essas frases? Justifique.

D) Agora conclua:

O sinal de interrogação é usado para _____



Pontuando ideias.

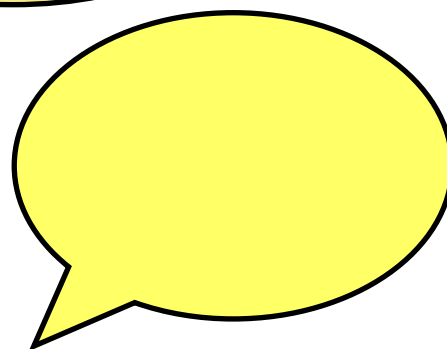
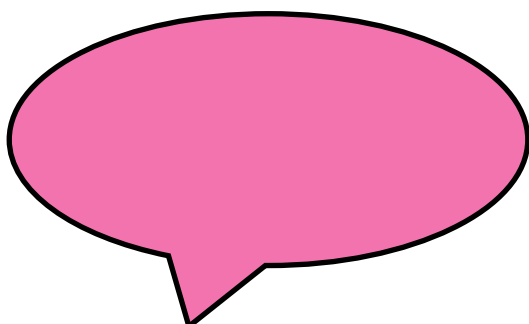
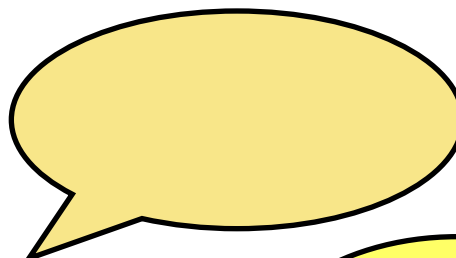
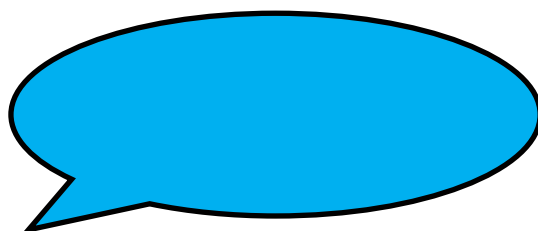
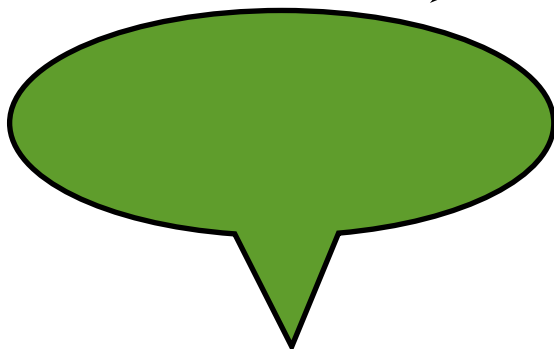
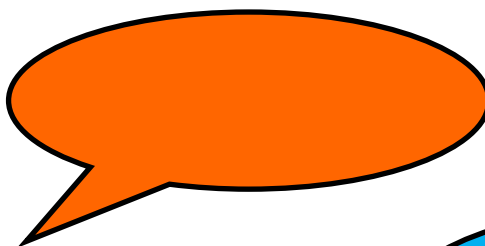
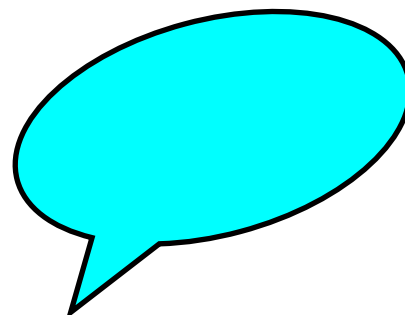
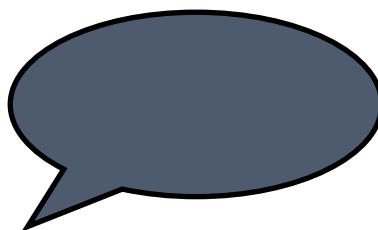
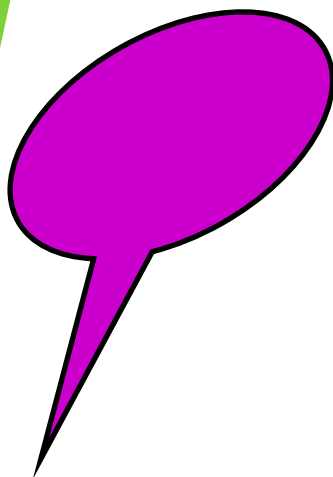


Usa-se o ponto de exclamação depois das interjeições, locuções ou frases exclamativas, que se proferem com entonação descendente, exprimindo surpresa, espanto, susto, indignação, piedade, ordem, súplica, alegria, admiração, etc.

Novíssima gramática da língua portuguesa, Cegalla, 2008.

~~Salpique exclamações na sua vida.
~~ Abuse das interjeições de felicidade.

Escreva nos balões abaixo frases exclamativas que devem ser usadas no nosso dia a dia para tornar nossa vida ainda melhor.





UNIDADE 04

RETICÊNCIAS, TRAVESSÃO, ASPAS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO.

Sou o **TRAVESSÃO**. Sirvo para indicar o diálogo entre as pessoas e destacar uma palavra ou expressão!



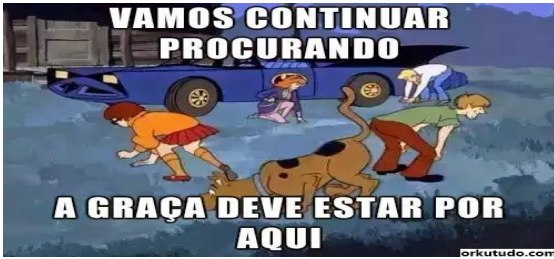
Somos três irmãs. Indicamos dúvida, incerteza ou suspensão de pensamento. Somos as **RETICÊNCIAS**.



Somos as **ASPAS**. Servimos para indicar citações ou para chamar atenção sobre uma palavra ou expressão.



Pontuando ideias.



–Por que a velhinha não usa relógio?
 – Porque ela é uma “senhora”.

1. O humor da piada é construído
 - a) pelo fato de uma senhora idosa não gostar de usar relógio.
 - b) Pelo fato da senhora não saber olhar as horas no relógio.
 - c) Pelo novo sentido dado à palavra senhora, gerado por uma pronúncia diferente.
 - d) Porque a palavra velhinha pode ser interpretada com o sentido de uma vela pequena.

2. Observe que as duas frases que compõem a piada foram iniciadas por travessão. Qual a função dessa pontuação no texto?

3.

Nas asas do haicai

Será que é preciso ter asas para voar? Neste livro, o pequeno leitor vai conhecer o voo inusitado de seres vivos ou inanimados. Cada jeito de voar é apresentado num haicai – uma forma especial de poesia nascida lá no Japão, que consiste em três versos e um número determinado de sílabas. Aqui, a premiada autora Sônia Barros faz o retrato de um voo, utilizando como fio condutor o alfabeto. Os versos de Sônia ganham mais emoção com os desenhos de Ângela Lago que são verdadeiras obras de arte. Um dos mais importantes nomes da literatura infantil no mundo, Ângela inovou mais uma vez neste livro: usando a estética de desenhos de criança, quase garatujas, ela nos convida a refletir e sentir os haicais de Sônia.

Disponível em: <<https://www.aletria.com.br/home/Nas-Asas-do-Haicai>>.




A) Você já sabia o significado da palavra HAICAI?

B) Sublinhe no texto o trecho que define um haicai.

C) Portanto, é possível concluir que o travessão utilizado no texto introduz uma:

- a) opinião
- b) explicação
- c) exemplificação
- d) hipótese

Usa-se o travessão para:

	VOCÊ SABIA?	⇒	Nos diálogos, para indicar mudança de interlocutor, ou, simplesmente, início de fala de um personagem;
		⇒	Para separar expressões ou frases explicativas;
		⇒	Para isolar palavras ou orações que se quer realçar ou enfatizar.

OBSERVAÇÃO: Às vezes pode ser usado para substituir parêntese, vírgula e dois pontos.

Pontuando ideias.



1. Ao abordar um tema tão polêmico na sociedade atual, o suicídio, a tirinha também faz uma crítica
 - a) às pessoas que não levam a sério o sofrimento do outro.
 - b) ao uso do celular em momentos impróprios .
 - c) ao hábito de divulgar detalhes da vida pessoal nas redes sociais.
 - d) à falta de amor ao próximo.

2. Nos dois primeiros quadinhos, os personagens usam uma palavra específica para referirem-se um ao outro, isto é, um vocativo. Que palavras é essa? _____

3. Em relação à pontuação usada nesses quadinhos, é possível afirmar que ela está adequada à situação comunicativa? Justifique.

4. Normalmente, as frases afirmativas são encerradas por um ponto final, entretanto, no segundo e no último quadrinho, elas foram finalizadas por reticências. Esse recurso foi usado com as seguintes finalidades

- a) indicar suspensão ou interrupção de pensamento ou o corte da fala de um personagem pelo interlocutor.
- b) Para indicar certa euforia das personagens.
- c) Para sugerir, no final do período, o prolongamento da ideia.
- d) para sugerir movimento ou continuação de um fato.
- e) Para indicar a retirada de uma palavra do texto.

5. Leia atentamente a tirinha abaixo.



▲ BROWNE, Chris. Hagar. Folha de S.Paulo. São Paulo, 16 jan. 1999.



Pontuando ideias.



As reticências foram utilizadas nessa tirinha para

- a) indicar suspensão ou interrupção de pensamento ou o corte da fala de um personagem pelo interlocutor.
- b) Para sugerir, no final do período, o prolongamento da ideia.
- c) para sugerir movimento ou continuação de um fato.
- d) Para indicar a retirada de uma palavra do texto.

6. Leia o poema abaixo.

Legenda dos Dias

O Homem desperta e sai cada alvorada
Para o acaso das cousas... e à saída,
Leva uma crença vaga, indefinida,
De achar o ideal nalguma encruzilhada...

As horas morrem sobre as horas... Nada!
E ao Poente, o Homem, com a sombra recolhida,
Volta pensando: "Se o Ideal da Vida
Não veio hoje, virá na outra jornada "...

Ontem, hoje, amanhã, depois, e, assim,
Mais ele avança, mais distante é o fim,
Mais se afasta o horizonte pela esfera...

E a Vida passa... efêmera e vazia;
Um adiamento eterno que se espera,
Numa eterna esperança que se adia...

Raul de Leoni - Rio de Janeiro - 1895-1926)



A) Encontre no poema justificativas para o título "Legenda dos dias" e comente-as abaixo.

7. No verso "E a Vida passa... efêmera e vazia", a palavra sublinhada poderia ser substituída sem alterar o sentido por

- a) passageira
- b) duradoura
- c) Leve
- d) Intensa

Pontuando ideias.



8. Observe que em todas as estrofes há a presença de reticências, tanto no meio quanto no fim dos versos. Marque um X nas alternativas que possam justificar esse uso.

- () indicar suspensão ou interrupção de pensamento ou o corte da fala de um personagem pelo interlocutor.
- () Para indicar certa euforia das personagens.
- () Para sugerir, no final do período, o prolongamento da ideia.
- () para sugerir movimento ou continuação de um fato.
- () Para indicar a retirada de uma palavra do texto.

9. Observe o uso das aspas na estrofe seguinte e levante hipóteses para justificar essa pontuação.

As horas morrem sobre as horas... Nada!
E ao Poente, o Homem, com a sombra recolhida,
Volta pensando: "Se o Ideal da Vida
Não veio hoje, virá na outra jornada "...

As aspas são sinais de pontuação muito úteis, pois conferem ao texto diversos efeitos de sentido. Veja algumas situações em que você poderá utilizá-las:

1. Usa-se aspas para isolar citação textual.

2. Usa-se aspas para destacar palavras ou expressões, tais como: estrangeirismos, arcaísmos, gírias, neologismos e expressões populares.

3. Usa-se aspas para realçar palavras ou expressões.

4. As aspas também podem ser usadas para destacar títulos de livros, revistas, jornais, filmes, etc.

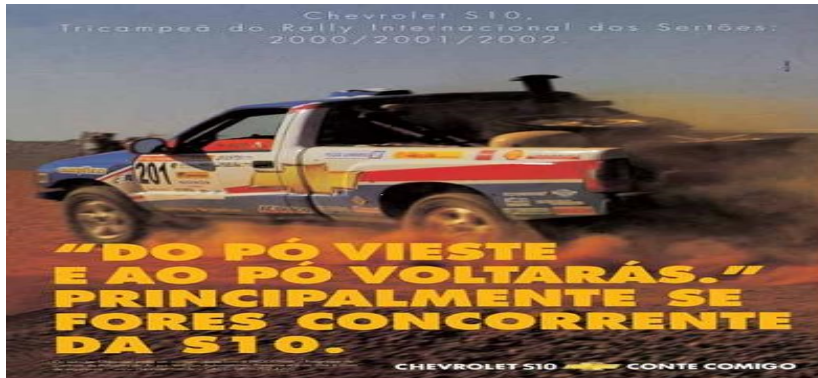


Pontuando ideias.



10. Agora associe as regras de uso aos textos, escrevendo-as nas linhas abaixo.

A) TEXTO 01



B) TEXTO 02

“Bibliotrocas” barateiam livros

Veja, São Paulo. Abril de 2009.

C) TEXTO 03



D) TEXTO 04



Pontuando ideias.



CHEGAMOS AO FINAL DOS NOSSOS ESTUDOS.
PARABÉNS!

AGORA VOCÊ JÁ ESTÁ PREPARADO PARA UTILIZAR TODOS OS SINAIS DE PONTUAÇÃO, PONTUANDO ADEQUADAMENTE SUAS IDEIAS.

SINAIS DE PONTUAÇÃO

Sou o **PONTO FINAL**. Venho no fim da frase, para indicar que ela acabou.

Eu sou a **VÍRGULA**. Minha função é indicar uma pequena pausa na leitura ou separar palavras, frases e expressões.

Nós formamos um casalzinho simpático. Somos o **PONTO E A VÍRGULA**. Indicamos uma pausa maior que a Vírgula sozinha.

Como vão? Tudo bem? Sou o **PONTO DE INTERROGAÇÃO**. Sirvo para fazer perguntas.

Oh! Ah! Viva! Bravo! Que público maravilhoso! Senhoras e senhores, sou o **PONTO DE EXCLAMAÇÃO**. Gosto de admirar tudo. Mas sirvo também para indicar medo, espanto ou surpresa!

Sou o **TRAVESSÃO**. Sirvo para indicar o diálogo entre as pessoas e destacar uma palavra ou expressão!

Somos gêmeos! Somos os **DOIS PONTOS**. Indicamos uma pausa maior que a do ponto e vírgula. Somos empregados também antes de uma citação, enumeração de itens ou exemplos.

Somos os **PARENTÊSES**. Servimos para separar palavras ou expressões na frase, para chamar a atenção ou dar uma explicação.

Somos três irmãs. Indicamos dúvida, incerteza ou suspensão de pensamento. Somos as **RETICÊNCIAS**.

Somos as **ASPAS**. Servimos para indicar citações ou para chamar atenção sobre uma palavra ou expressão.

Um grande abraço!
Professora Júnia Oliveira.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS IMPRESSAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucena. 1999.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Gramática**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1999.

REFERÊNCIAS DIGITAIS

<https://www.soescola.com/2017/05/sinais-de-pontuacao-2.html>

<https://portugues.dicaseexercicios.com.br/sinais-de-pontuacao/>

<http://maripaivacora.blogspot.com.br/2012/02/quem-e-importante.html>.

<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/questao-de-pontuacao/2505>

<http://vantuirsantos.blogspot.com/2014/01/salvo-por-uma-virgula.html>)

<https://br.ifunny.co/picture/carla-santos-brecho-florianopolis-47-min-vendo-meninas-aceito-cartao-iPPhJHz6>

<https://twitter.com/timebrasil/status/625120745954377728>

<https://br.pinterest.com/pin/186758715786981207/>

<http://blogs.correiobrasiliense.com.br/aricunha/author/circecunha/page/58/>

<https://me.me/i/so-me-dou-bem-com-pessoas-parecidas-conmigo-ou-seja-7019092>

<https://br.pinterest.com/pin/272960427389953197/>

<http://tatianeefrancine.blogspot.com/2017/04/ambiguidade-ambiguidade-ou-estado-doque.html>

<http://professoracarina.blogspot.com/2011/01/texto-para-pontuar-para-quem-e-o.html>
www.concursovirtual.com.br

<https://www.lettras.mus.br/rodriguiho/1686599/>

<https://www.facebook.com/Acorda.Cidadao.Oficial/photos/acorda-cidad%C3%A3oo-lixo-%C3%A9-seufa%C3%A7a-coleta-seletiva-condi%C3%A7%C3%A3o-para-um-mundo-melhor/655608887787022/>

<http://dezessete86.blogspot.com/2016/01/slogans-celebres-tomou-doril-dor-sumiu.html>



Pontuando ideias.



<https://www.piadas.com.br/piadas/piadas-do-joaozinho/tempo-da-frase>

<https://www.propagandashistoricas.com.br/2017/01/dner-ultrapassagem-1978.html>

<http://www.indaialpapel.com.br/pt/10-regras-da-seguranca-no-transito/>

<http://www.jornalmetas.com.br/opini%C3%A3o/artigos/o-tr%C3%A2nsito-brasileiro-1.1968217>

<http://tatianeefrancine.blogspot.com/2017/04/ambiguidade-ambiguidade-ou-estado-doque.html>

<http://circulo0vici0s0.blogspot.com/2009/04/num-falei.html>

<https://www.todoestudo.com.br/portugues/sinais-de-pontuacao>

<https://www.escritas.org/pt/t/7967/legenda-dos-dias>

<https://br.freepik.com/vetores-premium/moderna-paisagem-bonita-com-gradientes-nascer-do-sol-amanhecer-manha-dia-meio-dia-por-do-sol-anoitecer-e-noite-icone-4365779.htm>

<https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2011/08/propaganda-da-s10.html>

<https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,forcas-de-seguranca-do-egito-matam-turistas-por-engano,1761577>

<https://www.proenem.com.br/enem/filosofia/etica-e-moral/>

<https://br.pinterest.com/pin/725290714964119492/>

<https://www.purebreak.com.br/midia/o-whatsapp-t-aacute-cheio-de-piadinhas-65726.html>

<https://mulhervirtual.com.br/oquee/8.htm>

<https://www.aletria.com.br/home/Nas-Asas-do-Haicai>.>