

PRESCRIÇÕES SOBRE O ENSINO DA PONTUAÇÃO: UM ESTUDO CRÍTICO-REFLEXIVO

PRESCRIPTIONS ABOUT THE TEACHING PUNCTUATION MARKS: A CRITICAL-REFLEXIVE STUDY

Anderson Cristiano da Silva¹
Mestre em Linguística Aplicada
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(andcs23@ig.com.br)

RESUMO: esta pesquisa surgiu da inquietação que temos sobre como os sinais de pontuação são abordados dentro das novas propostas curriculares paulistas. Desse modo, esse trabalho tem como tema o estudo da pontuação a partir das propostas encontradas nos materiais didáticos apostilados do governo estadual paulista, tendo como *corpus* as atividades sobre pontuação encontradas nas apostilas da 5ª série (6º ano) fornecidas às escolas públicas. Para tal empreendimento, a fundamentação teórica detém-se na Análise Dialógica do Discurso (ADD), especialmente, a teoria enunciativo-discursiva de Mikhail Bakhtin. Em uma consideração preliminar, nas atividades analisadas, observamos o enfoque da pontuação na construção dos diálogos das personagens em um texto, muito embora essa prática seja importante, o direcionamento desse conteúdo para apenas uma forma de escrita restringe a ampliação do assunto, pois a pontuação é um recurso importante para a elaboração de qualquer texto escrito, bem como para constituição de sentidos.

Palavras-chave: Sinais de pontuação; Material didático apostilado; Análise dialógica do discurso

ABSTRACT: this research arose from the concern we share about how punctuation marks are approached within the new curriculum proposals in Sao Paulo's state. Thus, this work's theme is the study of punctuation from the proposals found in Sao Paulo's state teaching materials, having as its *corpus* the activities about punctuation used in the fifth grade in public schools. The theoretical framework focuses on the Dialogic Discourse Analysis, especially from Bakhtin's enunciative-discursive theory. In a preliminary analysis, we observed that the focus on teaching punctuation is only in the construction of dialogues. Although this practice is important, to direct this content just to one form of writing restricts the expansion of the subject because punctuation is an important resource to the preparation of any written text, as well as to the construction of meanings.

Keywords: Punctuation marks; Teaching materials; Dialogic Discourse Analysis

Introdução

Com a expansão quantitativa do Ensino Superior privado nas últimas décadas (por diversos fatores conhecidos, como questões políticas), percebemos que grande parcela dos cursos particulares de licenciatura em Letras acaba formando profissionais com noções superficiais sobre conteúdos importantes para o ofício docente. Em nosso trabalho, chamamos a atenção para um desses

¹ Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

conteúdos: o ensino da pontuação em língua materna para educandos da rede pública do Ensino Básico.

Os professores, por não terem conhecimento aprofundado e domínio sobre certo conteúdo, acabam, por vezes, pautando-se unicamente pelas prescrições e propostas dos materiais didáticos disponibilizados, deixando de ter uma visão crítica sobre possíveis falhas nessas ferramentas didáticas. Ademais, observamos que muitos docentes utilizam essas ferramentas como única estratégia de ensino, sem nenhum tipo de complementação, deixando de reconhecer as possíveis falhas e lacunas deixadas por esses materiais.

Sob outro aspecto, observando o tratamento dado aos sinais de pontuação em algumas gramáticas normativas (BECHARA, 2004; CEGALLA, 2000; CUNHA, CINTRA, 2007; ROCHA LIMA, 2003), constatamos definições e propostas de uso atreladas quase sempre às nomenclaturas sintáticas, colocando exemplos a partir de excertos descontextualizados de obras literárias (em muitos casos) e dando ênfase mais para as exceções do que para as regras em si.

Em nossa investigação, encontramos também gramáticas contemporâneas voltadas para o uso e os aspectos enunciativo-discursivos (CASTILHO, 2010; NEVES, 2000) que começam a diferenciar-se da tradição encontrada nas gramáticas normativas. Além disso, por meio de um levantamento de algumas teses (CAMARA, 2006; GRANTHAM, 2002; ROCHA, 1994), dissertações (LUIZ SOBRINHO, 2009; SILVA, 2009) e livros (CHACON, 1998; DAHLET, 2006; JUNKES, 2002), percebemos que os estudos linguísticos contemporâneos apontam para mudanças de paradigma quanto à funcionalidade e o uso dos sinais de pontuação.

Os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), orientam a prática de reflexão linguística nos materiais didáticos com as situações reais da língua em uso, visando um ensino gramatical articulado que faça sentido aos educandos, nisso também se insere o ensino dos sinais de pontuação. De outra maneira, estudos linguísticos indicam a necessidade de mudança na concepção de ensino da pontuação, descolando-se de uma visão prescritiva, atrelada às nomenclaturas e regras para uma perspectiva que abarque os efeitos de sentido a partir desse recurso da língua.

No entanto, não notamos ainda mudanças expressivas nos materiais didáticos em circulação, bem como a divulgação desses novos estudos sobre a pontuação na prática docente dos professores do Ensino Básico. Considerando essas afirmações, este trabalho justifica-se, portanto, pela necessidade de refletirmos a respeito do assunto com vistas ao aprimoramento dos materiais didáticos em geral, mais especificamente neste artigo, refletir sobre as prescrições e propostas de ensino da pontuação em materiais apostilados distribuídos à rede pública pelo governo do Estado de São Paulo.

Nossa pesquisa objetiva, em primeiro lugar, repensar as abordagens didáticas sobre o ensino da pontuação na contemporaneidade. Para tanto, iremos discorrer brevemente sobre algumas ideias que circulam no meio escolar/acadêmico sobre o assunto. Além disso, à luz da teoria enunciativo-discursiva do Círculo bakhtiniano, nosso objetivo específico será analisar excertos em uma apostila (6º ano do Ensino Fundamental) distribuída nas escolas públicas paulistas.

Da perspectiva metodológica, iremos discorrer resumidamente sobre concepções de ensino da análise linguística, além de apresentar um conceito teórico em que nos apoiaremos em nossas análises. Em um segundo momento, apresentaremos a descrição do *corpus*, para uma posterior análise pelo viés enunciativo-discursivo.

A pontuação e o ensino da gramática: reflexões sobre as prescrições nos documentos oficiais e outras propostas teóricas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), doravante PCN, destinam uma parte do documento à reflexão gramatical na prática pedagógica, porém verificamos que durante a transposição dessas diretrizes nas escolas, muitas das ideias prescritas são interpretadas de diferentes formas, chegando aos extremos, nas quais a gramática, ou atividades de análise linguísticas (como são chamadas atualmente), podem ser deixadas em segundo plano ou trabalhadas de maneira segmentada dentro dos materiais didáticos de língua materna.

Os PCN sugerem o trabalho da gramática contextualizado, distanciando-se das práticas pedagógicas de metalinguagem, que privilegiam o conteúdo por meio de exemplificações, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologias desnecessárias. Dessa forma, percebemos a necessidade de

trabalhar o conteúdo gramatical associado às necessidades dos alunos, para que esses possam ter autonomia nas atividades de escuta, leitura, interpretação e produção de textos.

Muito se tem discutido sobre a necessidade de se (não) ensinar gramática na escola, todavia ainda a problemática persiste tanto entre a escola de ensino regular quanto no meio acadêmico, o que podemos perceber a pertinência de nossas discussões no intuito de amenizar essa problemática.

Frequentemente, pesquisadores são chamados para falar a professores, na esperança de que aqueles apresentem a estes um programa de ensino que funcione. Em certas circunstâncias, espera-se que tal programa funcione sem qualquer outra mudança na escola e nos professores. Espera-se que os especialistas tragam propostas “práticas”. Em geral, um pesquisador não fornece tais programas. Nem adiantaria fazê-lo. É que, para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessário uma revolução. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga) (POSSENTI, 2006, p. 16).

A partir desse dilema, observa-se que os educandos acabam saindo do Ensino Básico sem ter uma noção mínima sobre o emprego de determinadas pontuações em suas produções escritas. Se os alunos não aprendem esse conteúdo, é necessário refletir o que acontece no processo de ensino, pois sem uma noção mínima sobre o emprego dos sinais de pontuação, os aprendizes tendem a ter grandes dificuldades no desenvolvimento da competência leitora e escritora.

De acordo com pesquisas realizadas para se saber quais conteúdos eram privilegiados nas aulas de português no Ensino Básico, Neves (2003) constatou que: reconhecer classes de palavras (31,34%) e reconhecer funções sintáticas (15,01%) representavam um total de 46,35% dos exercícios formulados pelos professores de língua materna, dentro da distribuição por áreas do programa de língua portuguesa. Também se verificou o que os professores consideravam importante que se aprendessem nas aulas de português, por meio de formulações de exercícios que usualmente solicitavam aos alunos. Destacaram-se o ensino das classes de palavras e a sintaxe, totalizando uma somatória de mais de 70% de todo o conteúdo programático.

Ao discutirmos a necessidade de propostas de ensino eficazes sobre o uso da pontuação nos materiais didáticos, não estamos pensando unicamente nas

regras dessa língua, pois para muitos ainda a aula de português está ligada à aula de gramática normativa. No entanto, não objetivamos diminuir o papel importante que a gramática exerce no aprendizado da língua, mas queremos trazer à tona a necessidade de discutir certas práticas utilizadas para se ensinar o conteúdo específico da pontuação. Ademais, antes de cobrar um conhecimento da gramática normativa, deveríamos pensar em desenvolver gradativamente o conteúdo pela gramática internalizada que o falante possui.

Com efeito, os educandos geralmente percebem as nuances de entoações na fala, conseguindo distinguir os efeitos de sentido a partir das pausas na oralidade, porém isso deixa de ocorrer na transposição para a escrita, uma vez que ao longo do processo de aprendizagem sobre os sinais de pontuação, percebem-se falhas no ensino desse conteúdo.

Em razão dessa problemática, nos apoiamos nas considerações de Faraco e Castro (2000) quando escreveram sobre as fragilidades do assunto, do qual tem sido objeto de interesse de especialistas de diversas áreas. De acordo com os autores, percebe-se que sempre houve uma preocupação mais no aspecto prático do que teórico sobre essa questão, assim, defendem a ideia de uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna a partir do construto teórico de Bakhtin e dos demais membros do Círculo.

Faraco e Castro (2000) propõem a ideia de uma teoria linguística que fundamente o ensino da língua a partir do arcabouço teórico desenvolvido pelo Círculo bakhtiniano, propondo uma articulação entre o conceito de enunciado e a prática de ensino de língua materna.

Partindo de alguns textos de referência do Círculo, caso de *Marxismo e filosofia da linguagem* (1999) e *Problemas da poética de Dostoiévski* (2010a) e mais recentemente do artigo *Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar (Stylistics in Teaching Russian Language)* (2004), observa-se a discussão sobre questões fundamentais a respeito da língua.

Bakhtin (2004), no artigo citado, escreve como professor, discutindo problemas do ensino da gramática nas escolas secundárias, na Rússia de seu tempo. Muito embora essas discussões tenham sido engendradas há décadas, parecem mais atuais do que nunca. Seus pensamentos trazem a reflexão sobre algo

tão contemporâneo como o repensar o ensino da língua materna em geral e da gramática em particular.

Dessa forma, as ideias de Mikhail Bakhtin influenciaram a concepção de linguagem no século XX e hoje são consideradas precursoras de uma nova abordagem teórico-metodológica, a Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada no princípio dialógico da linguagem. Além disso, as contribuições bakhtinianas vieram proporcionar uma nova maneira de fazer pesquisa nas ciências humanas (AMORIM, 2003, 2004), pois vinculam linguagem e homem historicamente situado nesse processo, assim como a relação entre os (inter)locutores do discurso e entre diferentes discursos.

A concepção de enunciado como subsídio para uma análise enunciativo-discursiva

Considerando as atividades didáticas sobre os sinais de pontuação como enunciados concretos, precisamos primeiramente nos ater ao conceito específico de enunciado, uma vez que existe uma variedade de acepções no meio acadêmico e, por isso, necessitamos evidenciar qual a área e a perspectiva teórica adotada. Cabe ressaltar, que não existe uma concepção de enunciado certa e sim coerente com a perspectiva teórico-metodológica adotada, havendo, dessa forma, a necessidade de respeitar os diferentes posicionamentos epistemológicos.

Em consonância com tais proposições, elegemos discutir nosso *corpus* à luz da Análise/Teoria Dialógica do Discurso (ADD) que apresenta uma concepção de enunciado desenvolvida ao longo dos trabalhos de Bakhtin e dos demais membros do Círculo, nos quais apresentam a concepção de linguagem materializada por meio de enunciados concretos, considerando a noção dos (inter)locutores sócio-históricos situados.

A definição de enunciado torna-se um elemento importante em nossa pesquisa, uma vez que a teoria do enunciado concreto, delineada nas obras do Círculo de Bakhtin, pode corroborar nas discussões sobre a temática dos sinais de pontuação no material apostilado. De acordo com Souza, “[...] o enunciado comporta por um lado, um aspecto verbal – a língua, a palavra, e por outro lado, um aspecto extraverbal – o horizonte espacial comum (de um determinado grupo social)” (SOUSA, 2002, p. 35).

Há mais de duas décadas no Brasil, Sousa (2002) trouxe para a discussão a problemática sobre a concepção de enunciado pela perspectiva dialógica. Apesar desse distanciamento temporal e também por afirmar que seus estudos eram uma introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo, ainda hoje acreditamos essas discussões sejam pertinentes e corroboram para justificar nossas discussões, uma vez que nos ajudam a distinguir esse conceito-chave das demais teorias em voga.

Fazendo uma arcaica do conceito, a concepção de enunciado dentro da perspectiva bakhtiniana não se dá em uma única obra, pois como os demais conceitos, o termo foi sendo construído ao longo dos trabalhos de Bakhtin e os membros do Círculo. Um dos primeiros textos que prenunciava a preocupação sobre o termo aparece em *Por uma filosofia do ato responsável* (2010b), onde mostra a preocupação do teórico russo com o todo, com a palavra completa. Voloshinov discorre sobre o enunciado cotidiano no ensaio *O discurso na vida e o discurso na arte* (s.d.), ademais, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1999), obra assinada por Bakhtin/Voloshinov, encontramos a discussão sobre o enunciado em “[...] seus mais variados aspectos: signo ideológico, palavra, enunciado interior, enunciado dialógico/monológico e enunciado de outrem” (SOUSA, 2002, p. 85).

Em outro escrito atribuído a Bakhtin e Voloshinov (1993), conforme tradução espanhola: *La construcción de la enunciación*, os autores abordam a questão da estrutura do enunciado, em que discorrem a relação do intercâmbio comunicativo social e a interação verbal. Assim, iniciam a discussão afirmando que a linguagem é um fenômeno de duas faces: cada enunciado pressupõe a existência de um locutor e de um interlocutor.

A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: Ela se move continuamente, e seu desenvolvimento segue a vida social. Esse movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal. Na comunicação verbal, que é um dos maiores aspectos do intercâmbio comunicativo - o social -, são produzidos os mais diversos tipos de enunciados, correspondentes aos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1993, p. 246, tradução nossa).

Com relação a esse intercâmbio, compreendemos como a dialogicidade inerente da linguagem, na qual o monologismo se faz presente apenas nas formas externas e não em seu interior. Como exemplo, uma palestra aparentemente parece

ser um monólogo, porém apenas sua forma externa é monológica, pois sua essência semântica e estilística é sempre dialógica. Quando o locutor profere sua fala por meio de enunciados, tem em mente a responsividade (possíveis respostas) do seu auditório.

Mesmo sob o silêncio do auditório, há sempre uma relação dialógica entre os (inter)locutores. Com essa ilustração, podemos perceber com mais clareza a dialogicidade da linguagem interior na qual "são completamente impregnados com a valoração de um ouvinte potencial, de um auditório potencial, mesmo quando o ouvinte é considerado apenas na mente do falante" (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1993, p. 251, tradução nossa).

Bakhtin (2003) também trouxe uma visão histórica da linguística no século XIX, em que o papel do outro, isto é, do destinatário do discurso era compreendido como passivo de compreensão das ideias do locutor, desconsiderando a complexidade da interação verbal. A imagem que a linguística geral trazia do leitor/ouvinte como um mero receptor da linguagem não podia ser mais considerada, visto o grande avanço dos estudos teóricos.

O teórico russo já tratava desse assunto numa abordagem direta, pois dizia que o ouvinte recebe e compreende o ato discursivo e apreende a partir de uma atitude responsiva ativa.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 2003, p. 290).

Essa atitude pode ser considerada em ambos os casos: tanto na ação verbal oral, em que os falantes estão presentes, como no caso da escrita, em que os interlocutores estão separados por um suporte de comunicação. Na referente questão, o teórico russo nomeia a alternância dessa interação do discurso como acabamento do enunciado, para ele "[...] o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele" (BAKHTIN, 2003, p. 299).

Sobre o acabamento do enunciado, existe a divisão de três fatores determinantes: (1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; (2) o intuito, o querer-dizer do locutor; (3) as formas típicas de estruturação do gênero. Todas as

ideias apresentadas a partir das reflexões do Círculo vêm corroborar para uma visão menos ingênua sobre o enunciado, pois considera os aspectos sócio-histórico-ideológicos na tessitura do discurso.

Em síntese, o que queremos ressaltar aqui foi que o enunciado concreto representa um conceito específico dentro da Teoria/Análise Dialógica do Discurso, no qual implica uma finalidade, além de ser expresso por uma materialidade linguística. Dentro de um contexto bivocal, o enunciado constitui-se pela existência de um autor (real). Nele compreende-se a possibilidade de uma réplica (atitude responsiva), uma vez que os efeitos de sentido só serão concretizados a partir das respostas de cada interlocutor.

Constituição metodológica: descrição do *corpus*

No ano de 2007, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo iniciou o programa São Paulo Faz Escola com vistas a implantar a nova proposta curricular (SÃO PAULO, 2008) para as mais das cinco mil escolas públicas da rede, objetivando unificar o currículo, auxiliando assim a melhoria da qualidade de ensino.

Entre os motivos alegados para justificar essa reestruturação, um deles partiu da observação da autonomia dada às escolas, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, onde se constatou, com o passar do tempo, que as ações pedagógicas descentralizadas mostraram-se ineficientes.

Dessa forma, para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, priorizando as competência leitora e escritora, surgiu a criação de um material apostilado para os professores e também a distribuição gratuita de apostilas para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. No ano de 2010, apresentou-se a versão final do Currículo da rede pública do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), no qual esse documento deu origem às apostilas, chamadas oficialmente de: Caderno do Professor, Caderno do Aluno e Caderno do Gestor.

No âmbito específico das prescrições para o ensino da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), houve um eixo de organização para os bimestres com base no estudo e reflexão do texto: 1º bimestre: tipologias e gêneros textuais; 2º bimestre: tipologias e gêneros textuais; 3º bimestre:

texto, discurso e história; 4º bimestre: texto, discurso e história. No intuito de delimitarmos nosso *corpus*, colocamos, abaixo, o quadro dos conteúdos gerais para os 6º anos do Ensino Fundamental:

1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
<p>Traços característicos de textos narrativos:</p> <p>Enredo, personagem, foco narrativo, tempo, espaço;</p> <p>Estudo de gêneros textuais;</p> <p>Gêneros textuais narrativos e suas situações de comunicação</p> <p>Estudos linguísticos:</p> <p>Noção de tempo verbal, modo subjuntivo na narrativa, subjuntivo e os verbos regulares, articuladores temporais e espaciais;</p> <p>Substantivo, adjetivo, pronomes pessoais, formas de tratamento, verbo, advérbio;</p> <p>Sinônimos e antônimos;</p> <p>Uso dos “porquês”</p> <p>Variedades linguísticas.</p>	<p>Estudo da narratividade em diferentes gêneros:</p> <p>Gênero textual crônica narrativa;</p> <p>Gênero textual letra de música.</p> <p>Estudos linguísticos:</p> <p>Tempos e modos verbais, verbos modalizadores, locução verbal;</p> <p>Compreensão do sentido das palavras (em contexto de dicionário, em contexto de uso, na noção do radical das palavras etc.);</p> <p>Questões ortográficas;</p> <p>Variedades linguísticas.</p>	<p>Discurso artístico: diferentes formas de representação;</p> <p>Estudo de tipologia e gêneros narrativos articulados por projetos;</p> <p>Construção de projeto artístico;</p> <p>Estudo linguístico:</p> <p>Substantivo, adjetivo, artigo, numeral;</p> <p>Pontuação;</p> <p>Tempos e modos verbais;</p> <p>Discursos direto e indireto;</p> <p>Variedades linguísticas.</p>	<p>Discurso artístico: diferentes formas de representação;</p> <p>Estudo de tipologia e gêneros narrativos articulados por projetos;</p> <p>Construção de projeto artístico;</p> <p>Estudo linguístico:</p> <p>Questões ortográficas;</p> <p>Acentuação;</p> <p>Pronomes;</p> <p>Tempos e modos verbais;</p> <p>Discursos direto e indireto;</p> <p>Figuras de linguagem;</p> <p>Pontuação;</p> <p>Adjetivos e locuções adjetivas;</p> <p>Advérbio e locuções adverbiais;</p> <p>Variedades linguísticas.</p>

Quadro 1 - Distribuição dos conteúdos gerais por bimestre na apostila do 6º ano

Apesar de não encontrarmos referência ao conteúdo da pontuação nos primeiros dois bimestres (cf. Currículo Oficial do Estado de São Paulo), de acordo com a observação do quadro de conteúdos gerais (Quadro 1), acabamos percebendo uma proposta para o ensino da pontuação logo na primeira apostila (Caderno do Aluno/v. 1). Isso já aponta uma discordância na estruturação do material e o que é proposto no documento oficial paulista.

A partir dessa contextualização, iremos discorrer sobre as peculiaridades e particularidades sobre as propostas de ensino da pontuação nesse volume didático, atentando à noção de enunciado pelo viés dialógico.

Análise do *corpus*

Considerando o material apostilado (Caderno do Aluno) como um enunciado concreto, precisamos atentar para sua autoria, para os prováveis destinatários desse enunciado, os sentidos possíveis, os juízos de valor e o acabamento específico que essa unidade real de comunicação permite. Nesse sentido, as apostilas são elaboradas por uma equipe da área de língua portuguesa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo visando auxiliar os docentes em seu ofício e unificar o conteúdo curricular em todas as escolas públicas paulistas.

A equipe responsável pelo engendramento dos materiais tem em vista o perfil de seus prováveis interlocutores, no caso, os alunos de cada série/ano e os professores de língua materna da rede estadual. Nesse ponto, percebe-se a responsividade na estruturação do material a partir desse provável perfil, mas temos que considerar muitas variantes existentes que colaboram para os efeitos de sentido dessa enunciação.

Essa unificação curricular não depende apenas da estruturação das atividades didáticas, mas também do fazer docente, de como os professores conduzirão as atividades dentro de cada sala de aula, a partir de sua constituição subjetiva e também das características específicas de cada turma.

Como já havíamos comentado, há muitas questões subjetivas dos professores, como: a experiência de cada profissional, a formação acadêmica, aspectos psicológicos, o domínio sobre determinado conteúdo. Ademais, precisamos considerar também sua relação empática com os alunos, bem como o interesse de cada turma, de cada aluno pelo assunto.

Apesar do conteúdo gramatical ser quase sempre o mesmo para todos os alunos, conforme a série/ano, o grau de domínio sobre esse tema pelo docente é muito importante, ademais, há de se considerar também a bagagem intelectual que cada educando traz, ou seja, se ele tem conhecimentos anteriores para desenvolver sua aprendizagem, se está motivado para aprender sobre determinado tema.

Focalizando apenas à questão da relação entre os (inter)locutores do discurso, percebemos a existência de diversos fatores que contribuem para que haja diferentes efeitos de sentido e juízos de valor, permitindo também um acabamento específico de acordo com a ‘atitude responsiva’ de cada participante do discurso.

A partir da observação do sumário no Caderno do Aluno (6º ano/ volume 1), o conteúdo foi dividido e nomeado por ‘Situações de Aprendizagem’: 1 – Quem conta a história? 2- Criando um personagem; 3 – Ilustrando a história em dois momentos; 4 – Procurando textos narrativos na biblioteca; 5 – Observando narrativas de um ponto de vista linguístico; 6 – Sistematização.

Na apostila do 1º bimestre, seção Estudo da Língua (Situação de Aprendizagem 4 – Procurando textos narrativos na biblioteca), encontramos três exercícios que remetem diretamente ao estudo e reflexão dos sinais de pontuação. Anteriormente a essa atividade, na seção Produção escrita, a proposta era levar os educandos a assistir um trecho de um filme (escolhido previamente pelo docente) para que pudessem reproduzir as cenas por meio de um pequeno diálogo. Isso posto, reproduzimos abaixo as páginas com as atividades em questão:

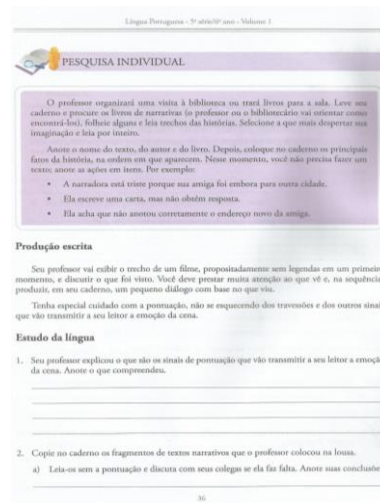


Fig. 1 – Apostila 6º ano, v. 1, p. 36

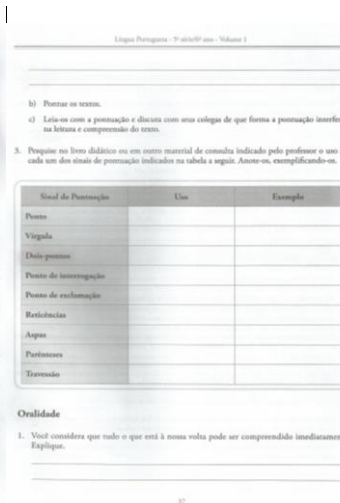


Fig. 2 – Apostila 6º ano, v.1, p. 37

Na seção Produção escrita, mais especificamente o excerto Tenha especial cuidado com a pontuação, não esquecendo os travessões e dos outros sinais de pontuação que vão transmitir a seu leitor a emoção da cena, chamou-nos atenção o sintagma ‘especial cuidado’ fazendo referência aos sinais de pontuação.

Os locutores já apontam o assunto que será abordado na sequência, ao mesmo tempo, ratificam a necessidade de um estudo desse tópico gramatical como elemento essencial na constituição de sentidos. Isso se confirma na continuação do período, no qual encontramos a afirmativa de que a pontuação servirá para transmitir a emoção da cena por meio da interação com os signos linguísticos. Os autores explicitam a necessidade dos alunos utilizarem os travessões na execução da atividade, porém deixam por conta do educando a escolha das pontuações que irão empregar para tentar reproduzir na escrita a emoção das falas das personagens observadas na cena do filme.

Vê-se que essa direção evidencia a importância que o assunto exerce na produção escrita, pois, por meio desse recurso textual, é possível vislumbrar um dos elementos da constituição de sentidos. Após a observação da seção *Produção escrita*, o primeiro exercício da seção *Estudo da língua* (d)enuncia uma atividade já pressuposta:

(E1) 1. Seu professor explicou o que são os sinais de pontuação que vão transmitir a seu leitor a emoção da cena. Anote o que compreendeu.

Nesse excerto (E1), verificamos a responsividade inerente ao enunciado, uma vez que os elaboradores da apostila, ao engendrarem tal atividade, já pressupunham duas ações por parte dos interlocutores. O docente precisa explicar previamente sobre a definição e também a importância da pontuação como instrumento subjetivo na constituição dos sentidos. Ao mesmo tempo, percebe-se uma exigência de certa autonomia por parte dos alunos da faixa etária dessa série/ano (11 anos) para que anotem o que entenderam da explicação.

Verificamos que o material em questão (d)enuncia o papel que o professor exerce na tarefa de explicar as funções dos sinais de pontuação. Nessa atividade, percebemos também um dos acabamentos do enunciado, ou seja, a *responsividade* no processo de engendramento do enunciado. Para estruturar a

sequência didática, os autores do material projetam a capacidade do professor ter um domínio substancial sobre o conteúdo a ser ensinado.

No entanto, a proposta de unificação do currículo esbarra nas questões subjetivas, mostrando que há uma diferença entre o real e o ideal na função dada para as apostilas. Como os profissionais docentes não são máquinas programadas que dispõem de um mesmo repertório para ensinar de maneira idêntica os conteúdos, isso acaba sendo engendrado a partir do estilo de cada professor.

Ademais, mesmo que houvesse tal possibilidade de massificação da prática de ensino, outra problemática precisaria ser considerada: a individualidade de cada aluno. Será que todos os educandos dessa faixa etária possuem maturidade para anotar aquilo que acreditam ser importante sobre determinado conteúdo? Possuem alguma defasagem de aprendizagem? Tiveram algum contato com o assunto em anos anteriores (1º ano 5º ano)? Enfim, todas essas perguntas sinalizam a diversidade de fatores que poderiam influir na proposta inicial da atividade e na recepção desse enunciado.

Dando prosseguimento as nossas discussões, observamos no excerto abaixo a sequência da atividade, na qual destacamos o exercício 2:

(E2) 2. Copie, em seu caderno, os fragmentos de textos narrativos que o professor colocou na lousa.

- a) Leia-os sem a pontuação e discuta com seus colegas se ela faz falta. Anote suas conclusões.
- b) Pontue os textos.
- c) Leia-os com a pontuação e discuta com seus colegas de que forma a pontuação interferiu na leitura e compreensão do texto.

Nesse exercício (E2), vemos a necessidade do professor já ter dado com antecedência os fragmentos que servirão de base para a sequência das atividades propostas. O exercício pede para que os educandos façam a leitura do texto sem pontuação e prescreve para que discutam com os colegas sobre o que está faltando no texto. Logo após esse pedido, indica que os mesmos pontuem esses textos e, por fim, é solicitado que façam uma releitura com o texto pontuado para que possam refletir posteriormente o papel que esse recurso exerce na materialidade linguística.

Na estruturação dessa atividade, notamos a presença de verbos no imperativo como: copie, discuta, anote, pontue, leia. Observamos também uma alternância entre atividades orais e escritas sobre o assunto. Além disso, o verbo

discutir aparece duas vezes sinalizando a importância da interação entre os educandos.

Muito mais que apenas copiar ou pontuar de maneira aleatória, a sequência dá ênfase para interação e reflexão sobre o conteúdo, exigindo uma maturidade dos educandos para tal proposta. Pode-se pensar novamente se alunos nessa idade estão preparados para uma atividade tão autônoma, uma vez que estão em fase de amadurecimento, principalmente com relação à reflexão de aspectos específicos da língua.

Para finalizar a discussão sobre as atividades do volume 1, colocamos abaixo o último excerto sobre os exercícios de pontuação.

(E3) 3. Pesquise no livro didático ou outro material de consulta indicado pelo professor o uso de cada um dos sinais de pontuação indicados na tabela a seguir. Anote-os, exemplificando-os.		
Sinal de Pontuação	Uso	Exemplo
Ponto		
Vírgula		
Dois-pontos		
Ponto de interrogação		
Ponto de exclamação		
Reticências		
Aspas		
Parênteses		
Travessão		

No exercício 3 (E3), vemos na tabela organizada a necessidade do educando investigar sobre diferentes pontuações em outros materiais de apoio previamente apontados pelo professor. Percebemos o papel central que o docente exerce para dar sequência aos exercícios, uma vez que precisam com antecedência pesquisar em livros didáticos ou minigramáticas, apontando uma suposta habilidade (que podem não apresentar) na prática de pesquisa por parte dos alunos.

Isso precisa ser aprendido ao longo do processo de aprendizagem por meio do auxílio dos professores, pois em muitos casos, os educandos na faixa etária do 6º ano trazem muitas defasagens de aprendizagem, inclusive sérios problemas de alfabetização, fato esse que dificulta a autonomia de gerenciamento da própria aprendizagem e a capacidade autônoma de buscar informações por meio de pesquisas em diferentes materiais.

No conjunto das atividades analisadas, observamos um dos elementos do acabamento enunciativo, ou seja, a *responsividade* desvelada pela equipe organizadora do material que vislumbra uma autonomia e também uma homogeneidade do seu público-alvo das apostilas (alunos do 6º ano), por vezes, até superestimando a capacidade dos educandos. Além disso, pela materialidade linguística, podemos perceber a importância do papel docente na preparação prévia das atividades encontradas na apostila analisada.

Considerações finais

Embora não esteja explícito para o educando, percebemos que o conjunto das atividades sobre pontuação encontradas no primeiro volume do 'Caderno do Aluno' leva a refletir sobre a pontuação focalizando sua aplicação em um diálogo (seja ele discurso direto ou indireto).

Um aspecto relevante observado foi a quantidade de questões destinadas ao conteúdo, pois acreditamos que apenas alguns exercícios sejam insuficientes para uma aprendizagem efetiva dos sinais de pontuação. Defendemos a necessidade de se destinar um espaço maior sobre a pontuação nas apostilas, como também outros materiais didáticos distribuídos nas escolas públicas.

Outro ponto que nos chamou atenção na análise do *corpus*, foi a importância do papel delegado ao docente na sequência de ensino estruturada no material didático. Como o assunto da pontuação é pouco explorado, as atividades encontradas na apostila pressupõem uma preparação do professor, que precisa explicitar e procurar outras formas de trabalhar o conteúdo com os educandos.

Com isso, percebemos que mesmo o material sendo de boa qualidade, com propostas didáticas pertinentes sobre o conteúdo apregoado pelo currículo oficial da rede estadual paulista, isso só efetivará pela interação dos sujeitos envolvidos no processo dentro da sala de aula. O material apostilado apresenta-se como um apoio para o docente, consciente da sua própria importância no processo de ensino, e que saiba identificar falhas ou lacunas que os materiais didáticos podem apresentar.

Mesmo não oficializado pela observação dos conteúdos gerais a serem trabalhados durante o ano letivo, a inserção do conteúdo da pontuação no primeiro volume sinaliza um aspecto positivo, uma vez que seria pertinente um trabalho

gradual e contínuo sobre o assunto. Aqui, acreditamos que o sucesso da aprendizagem se dará pela interligação de três fatores essenciais: a qualidade do material, a mediação do professor e o interesse dos alunos.

Para finalizar, chamamos atenção para os aspectos que envolvem a autonomia do aprendiz, pressuposta nas atividades e apontada em nossas análises. Nesse ponto, constatamos o caráter responsivo dos enunciados, no qual os locutores ao engendrarem os exercícios, preveem as respostas dos educandos, considerando habilidades prévias para que possam realizar de modo profícuo os exercícios.

Referências

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOARES, S. J.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2003, pp. 11 -25.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 9. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora HUCITEC, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar. In: **Journal of russian and east psychology**, v. 42, n. 6, November – December, 2004, p. 12 – 49.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2010.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. 14. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CAMARA, T. M. N. de L. **Pontuação: perspectivas e ensino**. 196f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

CHACON, L. **Ritmo da escrita**: uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DAHLET, V. **As (man)obras da pontuação**: usos e significações. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna**. Educar em Revista, Curitiba, v. 15, p.179-194, 2000.

GRANTHAM, M. R. **Da releitura à escritura**: um estudo da leitura pelo viés da pontuação. 340f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

JUNKES, T. K. **Pontuação**: uma abordagem para a prática. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

LUIZ SOBRINHO, V. V. **Ausência de vírgulas em bate-papos virtuais produzidas por crianças**: um enfoque prosódico-discursivo. 162f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2010.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Gramática na escola**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 16. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

ROCHA, I. L. V. **Aquisição da pontuação**: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas. 330f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do aluno**: língua portuguesa, ensino fundamental - 5ª série, volume 1/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2010.

SILVA, A. C. **A pontuação e a constituição de sentidos**: um estudo sob o viés bakhtiniano. Taubaté, 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Volochinov/ Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2002.

VOLOSHINOV, V. N./BAJTÍN, M. Qué es el lenguaje?. In: SILVESTRI, A. y BLANCK, G. **Bajtín y Vigostski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993, pp. 217-243.

_____.La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A. y BLANCK, G. **Bajtín y Vigostski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 245-276.

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