

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

DENIZE NOGUEIRA MAGALHÃES

**A VÍRGULA EM CONTEXTO DE VOCATIVO:
UMA EXPERIÊNCIA COM A INTERNET EM SALA DE AULA**

RIO BRANCO
2018

DENIZE NOGUEIRA MAGALHÃES

**A VÍRGULA EM CONTEXTO DE VOCATIVO:
UMA EXPERIÊNCIA COM A INTERNET EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Acre.
Linha de pesquisa: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Dra. Rosane Garcia Silva

RIO BRANCO
2018

DENIZE NOGUEIRA MAGALHÃES

A vírgula em contexto de vocativo:
uma experiência com a internet em sala de aula

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Acre.

Aprovada em _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva
Orientadora – Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Dra. Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
Membro interno – Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Dra. Tania Mikaela Garcia Roberto
Membro externo – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
Suplente – Universidade Federal do Acre - UFAC

Dedico este trabalho aos meus pais, Ivone e Raimundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado vida e saúde. Por me permitir concretizar um sonho e dar mais um passo em minha carreira acadêmica e profissional. Por fortalecer em mim a certeza do meu amor pela docência. Por me permitir viver momentos tão valiosos, partilhar experiências e conhecer pessoas tão preciosas neste curso de mestrado.

À minha querida orientadora, professora doutora Rosane Garcia Silva, que foi professora, amiga e incentivadora nesta caminhada. Por ter acreditado na minha proposta e aceitado me orientar. Por habilidosamente me conduzir neste processo, ajudando-me a organizar meus pensamentos para que tomassem a forma escrita. Por sempre me acalmar nos momentos de maior tensão e me incentivar quando eu achava que não seria capaz. Minha gratidão eterna por sua amizade, carinho e paciência dispensados a mim.

À Coordenação do curso Profletras, em especial a professora doutora Lindinalva Messias do Nascimento Chaves, que no momento em que eu quis desistir do curso, por medo de não dar conta do trabalho, soube me dizer as palavras certas.

À CAPES pela bolsa concedida.

À Universidade Federal do Acre por oferecer um curso tão importante que efetivamente contribui com a oferta de uma educação de qualidade para nossos jovens.

Aos professores do curso, em especial aos professores doutor Alexandre Melo de Sousa, que por meio de suas aulas me fez escolher firmemente minha linha de pesquisa, e à doutora Tatiane Castro dos Santos, por seu cuidadoso olhar em meu texto.

À escola Roberto Sanches Mubarac e aos alunos do 8º ano desta instituição por aceitarem e colaborarem com a aplicação da proposta. Em especial, ao coordenador, senhor Weber Thaumaturgo que compreendeu minhas ausências, quando necessárias, da escola.

Ao meu pai Raimundo Magalhães por tanto amor e dedicação.

À minha mãe, Ivone Nogueira, que tanto desejava meu crescimento acadêmico e profissional, pois desde cedo me ensinou o valor dos estudos. Sou hoje a soma dos valores que vocês me ensinaram.

À minha amada família: irmãos, Ivonaldo e Elisson, cunhadas, Holda e Cláudia, sobrinhos, Bruno e Gustavo; e a minha família do coração Marilídia, Lima, Camila, Joel e Rossana por todo amor e estímulo.

À minha amiga e irmã em Cristo, Talita Almeida, pelo encorajamento e orações, sentindo-se parte deste processo ao chamar este trabalho de “nosso mestrado”.

Aos meus colegas da turma de mestrado, em especial a Michelle Braz e Michele Assunção, pela amizade, que irá para o resto de nossas vidas, pelas risadas e choro compartilhados, pelo companheirismo, pelas leituras e pelo cuidado e carinho dados a mim. Sem vocês esta parte da minha história não teria cor.

Ao meu amigo José César Medeiros pelo entusiasmo e reflexões feitas sobre meu trabalho. Por junto comigo pesquisar e pensar em soluções para encaminhamento desta pesquisa. Você contribuiu muito, me fazendo refletir e renascer profissionalmente.

Aos amigos da escola Tancredo de Almeida Neves que tanto me compreenderam e torceram pela conclusão deste trabalho.

Porque dele, e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém.
Romanos 11: 36

RESUMO

Nos últimos anos, a internet tem se mostrado importante meio de interação entre as pessoas, e a escrita é a linguagem predominante nesses meios. Diante desse contexto, esta dissertação nasceu da observação de algumas postagens feitas em redes sociais, como *WhatsApp*, *Facebook* e *Twitter*, nas quais, muitas vezes, se percebe o uso inadequado da vírgula em contexto de vocativo, o que gera, certamente, mensagens ambíguas, e, por conseguinte, não atingem o objetivo da comunicação. Como suporte para as indagações deste trabalho, utilizamos situações de uso do cotidiano dos alunos em redes sociais e, posteriormente, investigamos como se dá o ensino desse conteúdo no livro didático. Propomos como objetivo geral do trabalho, discutir o ensino dos sinais de pontuação, tratando, em específico, o uso da vírgula em contexto de vocativo conjugado à abordagem dos usos na comunicação por meio das redes sociais virtuais. A proposta interventiva tem como foco a ambiguidade gerada pela ausência ou uso inadequado do sinal de pontuação em postagens da internet, como forma de aproximação à realidade dos alunos do 8º ano do ensino fundamental. Foram sugeridas cinco etapas no desenvolvimento da proposta, percorrendo os temas principais do trabalho que são: 1) abordagem do gênero textual e uso do ambiente *spotted*, 2) estudo e produção de “cartilha”, 3) abordagem em textos e exibição de vídeo, 4) ambiguidades em postagens e 5) reflexão sobre as produções no *spotted*. Precedente à proposta foi realizado um questionário com 17 questões sobre a “vida digital dos alunos”, o que permitiu o trabalho direcionado às expectativas dos alunos. A proposta foi aplicada em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Rio Branco, com resultados positivos, tendo em vista que os alunos demonstraram compreender o conteúdo proposto. Como base teórica, dialogamos com Junke (2002), com sua contribuição em relação ao ensino dos sinais de pontuação, Antunes (2003) que discute o ensino da língua portuguesa e aponta importantes reflexões acerca do ensino da leitura, escrita, oralidade e gramática, e ainda Marcuschi (2008, 2005, 2010) no que diz respeito aos gêneros textuais e internet como ferramenta pedagógica.

Palavras-chave: Vírgula. Vocativo. Ambiguidade. Ensino. Redes sociais.

ABSTRACT

In recent years, internet has proven to be an important means of interaction between people, and writing is the predominant language in these media. Given this context, this thesis was born from the observation of some posts made in social networks, such as *WhatsApp*, *Facebook* and *Twitter*, in which the inappropriate use of comma in a vocative context is often perceived, which certainly generates ambiguous messages, and therefore do not reach the objective of the communication. As support for the inquiries of this work, we used students' daily use situations in social networks and, later, we investigated how the teaching of this content in the textbook is given. As the general aim of the work, we propose to discuss the teaching of punctuation signals, specifically addressing the use of commas in a context of vocative, relating it to the uses in communication approach through virtual social networks. The intervention proposal focuses on the ambiguity generated by the absence or inappropriate use of the punctuation mark in internet postings, as a way of approaching to the daily life of students of the 8th year of elementary school. Five stages were proposed in the development of the proposal, covering the main themes of the work: 1) the approach of text genre and use of the *Spotted* environment, 2) study and production of "primer", 3) text approach and video display, 4) ambiguities in posts and 5) reflection on the productions from *Spotted*. Preceding the proposal, we prepared a survey with 17 questions about the "digital life of the students", which allowed the work to be aimed at the students' expectations. The proposal was applied to an 8th grade class of elementary school in a public school in Rio Branco, with positive results, since the students demonstrated an understanding of the proposed content. As a theoretical basis, we discussed with Junkes (2002), for his contribution in relation to the teaching of punctuation marks, Antunes (2003), who discusses the teaching of the Portuguese language and points out important reflections about teaching reading, writing, orthodoxy and grammar, and Marcuschi (2008, 2005, 2010) with regard to textual genres and the internet as a pedagogical tool.

Keywords: Comma. Vocative. Ambiguity. Teaching. Social networks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação da hierarquia prosódica.....	32
Figura 2	O Livro didático: “Construindo o conceito”.....	66
Figura 3	Livro didático: questões sobre o emprego de pontuação.....	68
Figura 4	Livro didático: questão sobre o emprego de pontuação e reescrita.....	69
Figura 5	Livro didático: A pontuação na construção do texto.....	70
Figura 6	Gramática: ambiguidade.....	77
Figura 7	Ambiguidade: postagem do <i>Facebook</i>	78
Figura 8	Ambiguidade: postagem do <i>Instagran</i>	79
Figura 9	Ambiguidade: exemplo.....	80
Figura 10	Sugestão de slide 1.....	111
Figura 11	Sugestão de slide 2.....	112
Figura 12	Sugestão de slide 3.....	112
Figura 13	Sugestão de slide 4.....	112
Figura 14	Sugestão de slide 5.....	113
Figura 15	Sugestão de slide 6.....	113
Figura 16	Sugestão de slide 7.....	114
Figura 17	Sugestão de slide 8.....	114
Figura 18	Sugestão de slide 9.....	115
Figura 19	Sugestão de slide 10.....	115
Figura 20	Imagem sobre ambiguidade.....	117
Figura 21	Imagem sobre ambiguidade.....	118
Figura 22	Imagem do <i>Spotted</i> Anjo Amigo.....	124
Figura 23	Exemplo da atividade de criação de cartilha (capa)	127
Figura 24	Exemplo da atividade de criação de cartilha (vírgula e ponto e vírgula)	127
Figura 25	Exemplo da atividade de criação de cartilha (ponto de exclamação).....	128
Figura 26	Cartilha elaborada pelos alunos.....	129
Figura 27	Revisão dos recados postados.....	135
Figura 28	Revisão dos recados postados.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Idades dos informantes.....	86
Tabela 2	Sexo dos informantes.....	86
Tabela 3	Possuem Computador.....	87
Tabela 4	Possuem Telefone Celular.....	87
Tabela 5	Possuem Internet residencial.....	87
Tabela 6	Forma de acesso à internet.....	88
Tabela 7	Frequência de acesso à internet.....	88
Tabela 8	Tempo de permanência na internet.....	89
Tabela 9	O que mais gostam de ver na internet.....	89
Tabela 10	Uso de Redes Sociais.....	90
Tabela 11	Rede Social de preferência.....	90
Tabela 12	Leitura de postagens.....	91
Tabela 13	Hábito de comentar.....	91
Tabela 14	Regularidade de postagens.....	92
Tabela 15	Uso de <i>WhatsApp</i>	92
Tabela 16	Conhece <i>Spotted</i>	92

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	19
1.1	ESCRITA, ESCOLA E CONTEMPORANEIDADE	19
1.1.1	Apropriação da escrita e o sistema de pontuação: o percurso histórico	21
1.1.2	Abordagens sobre o estudo da pontuação	27
1.1.3	Relações entre os sinais de pontuação e a prosódia	29
1.2	ABORDAGENS DO ENSINO, ESCRITA E PONTUAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA	35
1.2.1	O ensino da escrita por meio de gêneros textuais (PCNs)	35
1.2.2	A internet e sua influência no ensino de língua portuguesa	42
1.2.3	O ensino da pontuação	53
1.2.4	Os sinais de pontuação na gramática normativa	58
1.2.5	Os sinais de pontuação no livro didático	63
1.3	O VOCATIVO E O USO DE VÍRGULA	72
1.3.1	Ambiguidade na relação entre vírgula e vocativo	75
1.3.2	A ambiguidade provocada pela ausência da pontuação	78
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	82
2.1	CAMPO DA PESQUISA	83
2.2	PRELIMINARES DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	84
2.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	85
2.3.1	Análise do questionário	85
2.4	DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PROPOSTA	93
3	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA	95
3.1	ATIVIDADES INTERATIVAS: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ESCRITA.....	95
3.2	A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	98
3.2.1	Etapa 1: Apresentação da proposta de trabalho e do gênero textual...	100
3.2.2	Etapa 2: Revisão dos sinais de pontuação (regras gerais)	105
3.2.3	Etapa 3: Atenção específica para o uso da vírgula	106
3.2.3.1	Proposta de atividade adicional	108
3.2.4	Etapa 4: Apresentação do conceito de ambiguidade relacionado ao uso da vírgula em contexto de vocativo	117
3.2.5	Etapa 5: Revisão das postagens na página <i>Spotted Anjo Amigo</i>	120
4	ANÁLISE DA PROPOSTA	122
4.1	PERCEPÇÕES DA ETAPA 1: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA E DO GÊNERO	122
4.2	PERCEPÇÕES DA ETAPA 2: REVISÃO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO (REGRAS GERAIS)	125

4.3	PERCEPÇÕES DA ETAPA 3: ATENÇÃO ESPECÍFICA PARA O USO DA VÍRGULA	130
4.4	PERCEPÇÕES DA ETAPA 4: EXPLORAÇÃO DOS CONCEITOS DE VOCATIVO E AMBIGUIDADE	131
4.5	PERCEPÇÕES DA ETAPA 5: REVISÃO DAS POSTAGENS FEITAS PELOS ALUNOS	134
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	141

INTRODUÇÃO

Ensinar alguém a ler e a escrever é, sem dúvida, um dos atos mais bonitos que o ser humano pode partilhar com o outro. Desvelar aos olhos do outro o universo de possibilidades que a leitura e a escrita oferecem é algo grandioso. Assim é a tarefa do professor de língua portuguesa que reconhece o valor de seu trabalho, bem como a importância que este tem para o aluno. O ensino desta disciplina é fantástico por possibilitar ao aluno aprender a usar sua língua materna como ferramenta para uma atuação social de sucesso.

Considerando essas reflexões, este trabalho tem como objetivo geral discutir o ensino dos sinais de pontuação, tratando, em específico, o uso da vírgula em contexto de vocativo, apontando uma possibilidade de trabalho deste conteúdo utilizando as redes sociais da internet como ferramenta pedagógica. Para isso, adotamos como objetivos específicos:

- a) Sugerir a professores de língua portuguesa do ensino fundamental II uma proposta de trabalho com o uso da vírgula associada ao vocativo;
- b) Apresentar a professores a possibilidade de trabalho com a internet como ferramenta didática;
- c) Investigar o perfil digital dos alunos, por meio de questionário, a fim de subsidiar a proposta;
- d) Agregar ao estudo da vírgula, no contexto proposto, as relações de ambiguidade existentes pela ausência do sinal de pontuação;
- e) Incluir na proposta de intervenção uma atividade de produção textual que considere um leitor real, a fim de estimular nos alunos o raciocínio acerca do conteúdo aplicado e a criatividade.

Diante dos objetivos apontados, destacamos que, dentre outros temas abordados na disciplina de língua portuguesa, este trabalho chama a atenção para os sinais de pontuação por entender a relevância deste assunto, por considerar a necessidade do domínio desse aspecto notacional da escrita para a compreensão e a produção de textos. Um texto sem o auxílio que a pontuação dá a ele é simplesmente um amontoado de palavras, sem direção e sem sentido. O conhecimento da função dos sinais leva o aluno a uma leitura plena, de modo que ele, como leitor, consiga estabelecer um diálogo com o escritor, percebendo integralmente as informações explícitas e implícitas do texto.

No que diz respeito à comunicação oral, as intenções e emoções do falante são bem marcadas pela entonação usada. Por meio da prosódia e de outros fatores, como expressão facial e gestos, torna-se muito mais fácil distinguir se alguém está afirmando, perguntando, dando uma ordem ou reclamando de algo. Porém, na escrita, na representação da mensagem desejada, os sinais de pontuação vêm trazer esse auxílio à comunicação, tornando a linguagem escrita não uma cópia fiel da linguagem oral, mas dando ao escrito o entendimento necessário para se compreender o que se quer comunicar.

Não se trata, entretanto, de estabelecer uma relação dicotômica entre fala e escrita, mas, antes, uma “visão a ser rejeitada”, conforme pontuado por Marcuschi (2010, p. 9-28). Contudo, cabe conceber que a proximidade entre elas “é tão estreita que parece haver uma mescla, quase uma fusão entre ambas [...], tanto nas estratégias textuais como nos contextos de realização”.

Além de compreendermos a importância do estudo cuidadoso a respeito dos sinais de pontuação, concebemos que, em nossa contemporaneidade, vivemos num mundo em que a comunicação entre as pessoas tem acontecido cada vez mais por meio de textos escritos, logo, a relevância de se chamar a atenção para a pontuação. Talvez, nunca tenhamos escrito tanto como agora. As mensagens rápidas transmitidas pelas redes sociais ganham cada vez mais espaço e importância, visto que a obsoleta ligação telefônica, hoje, é facilmente substituída por esses meios. Dessa forma, o indivíduo tem cada vez mais necessidade de expressar-se melhor, de forma segura e eficiente por meio da linguagem escrita.

Uma mensagem de *WhatsApp*, por exemplo, quando mal elaborada pode causar problemas. Porém, o que facilmente se encontra nos registros das redes sociais como *WhatsApp*, *Facebook* ou *Twitter* são postagens com desvios de pontuação, gerando textos ambíguos e com problemas na compreensão da mensagem desejada. Por meio do uso adequado dos sinais de pontuação, é possível, no texto escrito, perceber a intenção de comunicação de seu escritor, respeitando, assim, as características e especificidades da linguagem escrita.

Desse modo, a escola, que é um espaço de formação do indivíduo e instituição oficialmente responsável pelo ensino da linguagem escrita, encarrega-se, também, de abordar as diferentes formas de comunicação, dadas as necessidades do estudante, na busca de ensinar aquilo que possa melhorar a comunicação do indivíduo em seu meio social.

Entre professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental, facilmente ouve-se falar das angústias de ensinar os conteúdos de forma interessante, lúdica, significativa e eficaz aos seus alunos. Essa preocupação em relação ao ensino, também é encontrada no Caderno de Orientação Curricular de Língua Portuguesa (2010), produzido pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Acre, no qual se encontra uma oportuna reflexão:

[...] tem sido uma queixa recorrente na escola a insuficiência de conhecimento dos alunos em relação às diferentes áreas curriculares, especialmente em relação à Língua Portuguesa, uma das áreas mais trabalhadas ao longo da escolaridade. Por que nossos alunos estão tão distantes do que se espera em relação à leitura, à escrita, ao adequado uso da linguagem oral? (ACRE, 2010, p. 20).

Para esse questionamento, aponta uma possível resposta:

Tudo parece indicar que as práticas de ensino não têm sido eficazes para promover as aprendizagens esperadas. O fato é que, por muito tempo, o ensino esteve focado nas convenções da língua como se, do conhecimento das normas surgisse a competência de uso da linguagem. Contudo, os exames vestibulares e as provas externas aplicadas nas escolas revelam cada vez mais o quanto esse tipo de enfoque não está produzindo os resultados pretendidos e confirmam o óbvio: a proficiência em relação à leitura e à escrita só poderá ser conquistada a partir de práticas de ensino que priorizem o desenvolvimento de diferentes procedimentos de leitura e escrita (ACRE, 2010, p. 20).

O ensino fundamental II é o nível em que se consolidam muitos dos conteúdos aprendidos nos primeiros anos de escola, e é o período adequado para reforçar as reflexões sobre a função e utilidade dos sinais de pontuação, uma vez que o ensino deste conteúdo no ensino fundamental I é feito, muitas vezes, de forma relativamente superficial. Como foi afirmado, esse conteúdo merece atenção especial por contribuir para uma leitura e uma escrita sem equívocos, representando de forma satisfatória as intenções do comunicante.

O problema que se estabelece é que muitos alunos, por mais que tenham estudado o uso dos sinais de pontuação, ainda carregam consigo incertezas em relação ao entendimento desses elementos e, como consequência, em relação a seu uso, o que gera uma leitura comprometida, com hesitações e de significados ambíguos.

Reforça-se esse raciocínio quando ouvimos depoimentos de professores, relatando que os alunos possuem dificuldade de decifrar e entender o que leem. Ao

ler em voz alta, por exemplo, alguns estudantes fazem a leitura de forma mecanizada, sem distinguir pontos, vírgulas e sem as pausas necessárias, acarretando uma leitura truncada, o que gera, inevitavelmente, a falta de entendimento do que foi lido.

Percebemos, então, que os alunos até conhecem os sinais de pontuação, todavia, na hora de utilizá-los em produções textuais escritas não os usam de forma adequada, deixando de expressar eficientemente suas intenções de comunicação.

Quanto ao material pedagógico disponível para o professor, alguns livros didáticos também, de alguma forma, acabam contribuindo para essa situação, pois tratam o conteúdo de forma mecanizada, por meio de regras que, muitas vezes, não colaboram e não conduzem ao objetivo que é fazer com que o aluno compreenda e use os sinais de pontuação de modo adequado em sua escrita.

Porém, ao nos debruçarmos sobre esse assunto, constatamos que ele é pouco explorado por estudiosos da língua e, conseqüentemente, não recebe a merecida atenção nos livros didáticos e em sala de aula. Tal como assinala Rocha (1997, p. 83), a natureza da pontuação raramente tem sido objeto de discussão. A pesquisadora salienta que o que a literatura em circulação oferece sobre o assunto, em geral de caráter prescritivo, ou descritivo (em menor proporção), ainda é insuficiente até para o simples usuário da escrita, visto que saltam à vista a flutuação e a ambigüidade que cercam o uso desses sinais gráficos.

Conforme a argumentação de Soncin e Tenani (2015), os trabalhos acadêmicos sobre pontuação priorizam, como material de análise, textos de escritores profissionais (como representantes da literatura ou da imprensa), nos quais os empregos são, prioritariamente, convencionais, e discutem as funções linguísticas que esses empregos assumem na escrita segundo um referencial teórico definido. As pesquisadoras enfatizam que:

Eventualmente, quando abordam casos em que os sinais de pontuação não são compatíveis com as normas apresentadas pelas gramáticas, esses trabalhos justificam os usos não convencionais como recursos estilísticos usados pelos autores, uma vez que a liberdade ao estilo lhes é permitida justamente por serem escritores profissionais – liberdade não permitida, nem mesmo considerada, na prática escolar para os alunos, uma vez que, na escola, o objetivo das aulas de produção textual é atender à convenção escrita (SONCIN; TENANI, 2015, p. 480).

Notamos também, infelizmente, que muitos professores não dão a esse conteúdo a importância devida. Não se sabe se pela organização e escolha mais cuidadosas do conteúdo, ou se pela insegurança no assunto. A esse respeito Antunes (2003) esclarece que “não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos”. Com relação às atividades pedagógicas relevantes e significativas, a pesquisadora entende que o desinteresse pela teoria pode significar também uma incompreensão do que seja “teoria” e “prática”. Para ela, uma e outra se interdependem ou se alimentam mutuamente ou ainda:

Pode significar uma certa acomodação dos professores, que passivamente, esperam que alguém venha dizer a eles o que fazer e como fazer, dispensando-os, assim, do trabalho constante de estudar, de “estar atentos”, de pesquisar, de avaliar, de criar, de inventar e reinventar sua prática, o que naturalmente supõe fundamentação teórica, ampla, consistente e relevante (ANTUNES, 2003, p. 40).

Pela necessidade de se discutir o ensino significativo de nosso vernáculo, apontando possíveis formas inovadoras de conduzir os conteúdos desta disciplina de língua portuguesa, sugerimos, para o estudo da vírgula em contexto de vocativo, a proposta interventiva apresentada neste trabalho, aliada ao uso da internet e suas redes sociais, com a intenção de contribuir para a formação adequada e aprendizado significativo de alunos do 8º ano do ensino fundamental. Ao longo de nossa experiência, entendemos que alunos nessa faixa etária acham a escola um espaço “legal” por conta dos amigos, mas, por outro lado, “chato” pela forma como as aulas são ofertadas a eles. Em consequência, nós, professores, precisamos fazer algo para tornar nossas aulas atrativas. O que sugerimos aqui é fazer uma relação entre o conteúdo necessário ao crescimento intelectual do aluno e o como esse aluno se comunica e se diverte no seu dia a dia, que se dá, possivelmente, via internet e suas redes sociais.

Não queremos aqui apontar onde há falhas e de quem é a culpa no processo de ensino, muito pelo contrário, queremos tornar este trabalho um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica, bem como apresentar uma proposta que colabore com os professores de língua portuguesa no trabalho com esse conteúdo, de uma maneira mais atraente e significativa para os alunos, levando-os, de fato, a compreender e a usar os sinais de pontuação de forma adequada em seus textos,

para que a comunicação, por meio da linguagem escrita, aconteça de forma clara, segura e sem equívocos.

Quanto ao aspecto organizacional deste trabalho, apresentamos, no primeiro capítulo, as considerações teóricas em relação ao estudo dos sinais de pontuação. Partimos de uma perspectiva histórica acerca dos sinais, desde a apropriação da escrita, até a relação dos sinais com o estudo da prosódia. Em seguida, abordamos o ensino desse conteúdo nas aulas de língua portuguesa, a partir de uma discussão sobre os gêneros textuais como base do ensino de nosso vernáculo, e sobre a internet como possível ferramenta pedagógica. Nesse capítulo, ainda levantamos uma discussão sobre a forma como esse conteúdo tem sido trabalhado em sala de aula, em específico, no livro didático. Fechando essa parte do trabalho, chamamos a atenção para questões teóricas sobre o vocativo e a ambiguidade.

O segundo capítulo destina-se a descrever os procedimentos metodológicos. Iniciamos tratando sobre o nosso campo de pesquisa, que foi uma escola pública estadual, localizada na periferia de Rio Branco. Em seguida, detalhamos as características dos informantes, por meio da análise do questionário que aplicamos e que nos fez conhecer melhor os participantes da pesquisa. Finalizamos com a descrição, de forma resumida, das etapas da proposta.

No terceiro capítulo, temos a apresentação detalhada da proposta interventiva, bem como de nosso embasamento teórico em Antunes (2003). Nesse capítulo, mostramos com detalhes as cinco etapas que formam a proposta, cada uma delas com exemplos de textos e imagens que podem ser utilizadas em sala pelo professor interessado em nosso estudo.

Finalizando nosso trabalho, o quarto capítulo traz a análise da aplicação da proposta de intervenção, com a percepção cuidadosa de cada etapa.

Neste trabalho, esta impressa a necessidade de reconsiderarmos nossa postura como educadores, e atentarmos para as novidades da contemporaneidade, tornando a sala de aula cada vez mais agradável e próxima da realidade de nossos jovens, fazendo com que a escola ensine a linguagem que será útil ao nosso futuro cidadão, colaborando para que ele tenha sucesso em suas interações sociais.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, direcionamos nosso estudo aos aspectos teóricos que envolveram o trabalho. As seções da primeira parte deste capítulo (da seção 1.1 a 1.1.3) fazem um percurso histórico e teórico sobre a pontuação, desde a apropriação da escrita, até alguns estudos feitos sobre os sinais de pontuação e a sua relação com a prosódia. Em seguida, abordamos o ensino da escrita com base nos gêneros textuais, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Também tratamos, aqui, sobre a internet enquanto uma possível ferramenta pedagógica, na visão de alguns estudiosos que a percebem como algo tão presente no dia a dia de nossos alunos e, por isso, necessária no cotidiano das atividades escolares. Em seguida, dissertamos sobre o ensino da pontuação em nossas salas de aula e sobre como esse conteúdo é tratado no livro didático. Por último, desenvolvemos uma apresentação acerca do vocativo e da ambiguidade, temas muito importantes para esta dissertação.

1.1 ESCRITA, ESCOLA E CONTEMPORANEIDADE

Historicamente falando, sabemos que a escrita surgiu para suprir necessidades que a oralidade não seria capaz de contemplar. Ações como registrar fatos, guardar para a posteridade documentos históricos, repassar valores e pensamentos para gerações futuras só seriam possíveis, até onde sabemos, por meio da linguagem escrita e do papel.

A escrita, ao longo do tempo, ganhou *status*, e a escola é a responsável por seu ensino e propagação. Por muito tempo, foi privilégio de poucos, já que a escola também o era; esta, ainda hoje, não é para todos. O domínio da escrita, numa visão política-excludente, tem hoje o poder de incluir pessoas em determinado espaço ou até mesmo de excluí-la. Nessa visão, quem escreve bem é visto com bons olhos, já quem não domina a arte do registro, nem tanto. O indivíduo que não sabe expressar-se adequadamente por meio da linguagem escrita é marginalizado, sofre preconceitos e é tachado como um ser menor. Como expõe Junkes citando Michel de Certeau

A esse propósito, convém lembrar uma abordagem das sociedades “escriturísticas” feita por Michel de Certeau (1994, cap. 10), pelo traçado de horizontes econômico-sociais que possibilita a compreensão da importância da “letra” a partir da construção da “modernidade” (séc. XVII e XVIII) (lembre-se de que é exatamente o período de normalização do sistema de pontuação). Diz de Certeau (1994, p.222) que esse fenômeno foi acompanhado pelo duplo isolamento do “Povo” (em relação à burguesia) e da “voz” (em relação à escrita) (JUNKES, 2002, p.104).

Como vimos, a valorização da escrita não é de hoje, porém, em nossos dias torna-se mais forte. A esse respeito, Marcuschi (2010) chama a atenção para o fato de que, na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso e de não discriminar seus usuários.

Em épocas de redes sociais, as pessoas comunicam-se muitíssimo através da escrita, expressando suas opiniões, interagindo com o outro virtual para sentirem-se valorizadas como parte de um grupo, assim, o valor dessa atividade só aumenta. A escrita, de alguma forma, permite ao indivíduo fazer parte do grupo social, falando de uma forma bem enfática. Como Junkes coloca,

O poder da prática escriturística na “modernidade” reorganizou domínios e acabou assumindo valor mítico, segundo de Certeau (ibid., p.224). Esse mito tem um poder enorme sobre a exterioridade: o “oral” não contribui para o progresso; “escriturístico”, desviando-se do mundo mágico das vozes e da tradição, esse é que “fabrica” o progresso. Em suma, o autor conclui que aprender a escrever “define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora” (JUNKES, 2002, p.105).

Num momento em que as pessoas relacionam-se por meio de um espaço virtual, por meio das redes sociais, cada pessoa deixa transparecer a necessidade humana de ser vista, de ser querida e de ser acolhida. E, para atingir esse humano, objetivo usa meios como vídeos, imagens, mas, sobretudo, uma grande ferramenta, a escrita.

O indivíduo necessita, então, adequar-se aos meios de comunicação atuais, de forma a expressar-se com propriedade através da linguagem escrita. Atualmente, o espaço das redes sociais é usado para praticamente tudo, em termos de comunicação: para expor pensamentos, para debater, desabafar, vender, homenagear, informar, ensinar, reclamar, etc. Nesse contexto comunicativo, a contribuição de Marcuschi (2001) é imprescindível, pois nos oferece um olhar sobre

a realidade em sala de aula na medida em que defende “o princípio de que os usos que fundam a língua e não o contrário”. O autor salienta que:

[...] falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina (MARCUSCHI, 2001, p. 9).

A escola, como propagadora do saber da escrita, agora, mais do que nunca, encarrega-se de ressignificar sua prática. Afinal, o grande objetivo do corpo escolar é fazer com que o sujeito use o conhecimento da leitura e da escrita a seu favor, nas situações em que esse conhecimento se fizer necessário em sua vida. A escola precisa perceber que, nos dias atuais, a interação entre os sujeitos está cada dia mais mediada pela internet, uma ferramenta que nem sempre é valorizada pela instituição educacional. Trocando em miúdos: o aluno necessita do compromisso da escola em oferecer-lhe uma formação que lhe possibilite a compreensão da importância da escrita e da interação por meio da linguagem, para que seu convívio nas redes sociais se dê da melhor forma possível, já que a *web* é um lugar onde a maioria das pessoas tem realizado suas interações sociais.

Na subseção a seguir, faremos algumas considerações sobre a trajetória da escrita e sua importância para a sociedade, o que lhe confere nos dias atuais, o status de ser o seu ensino o grande compromisso da escola.

1.1.1 Apropriação da escrita e o sistema de pontuação: o percurso histórico

Nesta subseção, temos o objetivo de explorar a importância da escrita, bem como as concepções relacionadas à pontuação, tendo como direcionamento as considerações de Rocha (1997), quando diz que, do ponto de vista histórico, a pontuação não apenas foi uma aquisição tardia, mas uma lenta conquista, em muitos aspectos, identificada com a evolução da própria escrita (p. 83).

Assim, a capacidade de raciocinar, falar e expressar seus sentimentos e reflexões é o que torna o homem diferente dos demais seres vivos. Eis um ponto em que não cabe discussão. E a criação da escrita e o poder que dela emana vêm reforçar essa distinção do homem dos demais animais. Possivelmente, a tecnologia

da escrita nasceu da necessidade do homem de registrar, de guardar, o que, até então, era efêmero: a palavra. Conforme Farias (2009, p. 12),

Alguns investigadores relacionam o aparecimento da escrita com o incremento das atividades comerciais, motivado pela necessidade do registro das trocas de valores. A escrita teria relação, assim, com uma necessidade prática de registro das atividades comerciais e mercantis dos habitantes, pois lhes permitia manter o registro de suas transações.

Nesse sentido, visitamos Ong (1998), em sua obra *Oralidade e Cultura Escrita*, na seguinte ponderação:

[...] muitos dos aspectos do pensamento e da expressão na literatura, na filosofia e na ciência - e até mesmo do discurso oral entre pessoas pertencentes à cultura escrita -, que eram dados como certos, não são inteiramente inerentes à existência humana como tal, eles surgiram em virtude dos recursos que a tecnologia da escrita proporciona à consciência humana. Tivemos de proceder a uma revisão do nosso entendimento da identidade humana (p. 9).

Depreende-se, portanto, como afirma Roberto (2016, p. 139), que a escrita é uma tecnologia, é um produto culturalmente construído, artificial, uma invenção do homem para atender a uma necessidade.

Podemos lembrar aqui a posição de Pozzer (1998) quando acentua que o processo de sedentarização das comunidades nômades (aproximadamente 7.000-4.000 a C) e de formação de organização da sociedade propiciaram o nascimento da escrita. Tal fato é visto pela historiadora como uma nova forma de percepção de tempo e de espaço por parte das populações que ocupavam as planícies da Baixa Mesopotâmia (p. 41). Entretanto, como é salientado em seus estudos, a pesquisadora pondera que a ideia da escrita surgiu ainda na pré-história, quando o homem praticava sistemas de contabilidade utilizando símbolos que serviam na administração de afazeres por meio da escrita cuneiforme¹.

É ponto pacífico entre linguistas e historiadores a relação do homem com a escrita, tida como um “sistema que permite transmitirem-se e fixarem-se línguas, ideias, sentimentos e informações no espaço e no tempo” (POZZER, 1998, p. 41).

¹Pozzer (1998) esclarece que os documentos mais antigos conhecidos até hoje foram encontrados na cidade de Uruk, com data aproximada de 3.200 a.C. Tais documentos são tabletas de argila (geralmente com 10 cm, a dimensão da palma da mão, variando de 3 a 50 cm) com escrita cuneiforme, apresentando sinais pictográficos. O nome da escrita cuneiforme, conforme a autora, vem do latim *cuneus* – canto-, pois é o resultado da incisão de um estilete, impressa na argila mole, com três dimensões (altura, largura e profundidade).

Farias (2009) destaca que o primeiro alfabeto de que se tem conhecimento surgiu no ano de 4.000 a.C. na Mesopotâmia. O alfabeto latino, que deu origem ao que temos hoje em nosso abecedário, provém de um sistema de escrita criado pelos fenícios e modificado pelos gregos. Farias (2009) afirma ainda que:

Este conhecimento possibilitou o surgimento de todas as escritas alfabéticas, por conseguirem reduzir as conjunções silábicas em unidades consonantais menores, as letras, diminuindo a quantidade de sinais fonéticos para apenas 22 símbolos, dando origem, assim, ao alfabeto grego e posteriormente o latino (FARIAS, 2009, p. 11).

Para Diringer (1960 *apud* PACHECO, 2003) “todas as formas de inscrição gráfica, rudimentares ou eruditas, têm as suas raízes na necessidade humana de “se comunicar e de se exprimir”. Mais adiante, a estudiosa observa que, na “história da escrita alfabética, não é difícil perceber que o homem toma, paulatinamente, consciência de unidades linguísticas tais como a palavra, a sílaba e os sons”.

Nesse percurso, Scliar-Cabral (2007, p. 29) faz uma síntese sobre a evolução do sistema de escrita:

Os proto-sistemas alfabéticos e os alfabéticos originaram-se da escrita sumério-acadiana e dos hieróglifos, evolução esta que resultou nos alfabetos proto-sinaítico (1.500 a.C.), proto-fenício (1.300 a.C.), fenício arcaico (1.100), fenício ou páleo-hebraico (1.000 a.C.), grego (800 a.C.); etrusco (800 ~700 a.C.); latino (600 a.C.).

Scliar-Cabral (2007, p. 30) considera que o desenvolvimento da escrita significou para o homem um “salto cognitivo” e como consequência:

[...] a produtividade linguística multiplicou-se e a economia para o léxico mental permitiu que o homem pudesse ler e registrar quaisquer estados de consciência e experiências pensáveis linguisticamente, autônomas das contingências espaço-temporais.

Conforme a autora, o alfabeto moderno data do século III e, a partir daí, interessa-nos como era entendida a forma de pontuação.

Rocha (1997, p. 84) destaca o aspecto diacrônico do sistema de pontuação, do qual faz uma síntese das inovações até atingir sua feição atual. Para isso, a pesquisadora toma como suporte o trabalho de Halliday (1989), que enumera a ordem das aquisições:

- 1º. A direção da linha foi padronizada. Os gregos adotaram a direção esquerda-direita, enquanto os fenícios optaram pelo outro sistema;
- 2º. Foram introduzidos os espaços entre as palavras;
- 3º. Foi introduzida a primeira marca de pontuação, o ponto, para separar as frases;
- 4º. Foram sistematicamente distinguidas as letras maiúsculas e as minúsculas, com a maiúscula tendo várias funções especiais;
- 5º. Surgiram símbolos especiais para indicar ligações, interpolações e omissões (hífen, parênteses, apóstrofo);
- 6º. Outras marcas de pontuação mais detalhadas foram acrescentadas: vírgula, dois pontos, ponto-e-vírgula, e travessão;
- 7º. Mais adiante símbolos para propósitos especiais entraram no sistema: aspas ("vírgulas invertidas" simples e duplas), ponto de interrogação e ponto de exclamação, os dois últimos na Idade Média (HALLIDAY, 1989 *apud* ROCHA, 1997, p. 85-86).

Entretanto, a autora salienta que o marco decisivo na história da pontuação foi o surgimento e estabelecimento da Imprensa nos fins do século XV para o XVI. Conforme suas palavras, “foi a partir deste momento que a pontuação se generalizou como um sistema verdadeiramente dentro do âmbito da escrita” (ROCHA, 1997, p. 86). A justificativa para tal *status* reside na

[...] passagem do manuscrito para o impresso que constituiu uma revolução tecnológica sem precedentes na história da humanidade. A descoberta da composição e da impressão com caracteres móveis provocou a padronização do texto escrito e a massificação da leitura visual. E com elas veio a imposição do uso de signos de pontuação de domínio público. O advento da imprensa trouxe consigo caracteres e marcas inequívocas da pontuação, fazendo aparecer, de forma explícita, uma série de funções até então ao arbítrio dos escribas e pedagogos. Agora não era mais possível ignorar a segmentação, pois que havia uma marca de espaço programada no aparato para imprimir o texto. Assim também os signos de pontuação empregados passaram a ser cunhados em metal, não deixando dúvidas quanto à sua necessidade. Outros recursos gráficos de apresentação e formato também vieram a compor o arsenal utilizado no ato de imprimir em prensa ou em prelo, dando maior legibilidade ao texto (ROCHA, 1997, p. 88).

Concomitante à escrita veio, assim, outra atividade fundamental ao homem: a leitura. Segundo Lima (2003), a leitura de textos, a princípio, era feita em voz alta por poucos eleitos, que tinham a possibilidade de fazê-la. Em seguida, com o advento da imprensa, a leitura também pôde ser feita de modo silencioso e individual. Desta forma, na união das duas atividades (escrita e leitura) surge a necessidade de se compreender o que está registrado, de perceber o sentido, a mensagem do que está escrito, pois ali se estabeleceria um contato, mesmo que de forma indireta, entre quem escreveu e o seu leitor e, em se tratando de diálogo, este deve ser o mais claro possível.

Debruçando-se também sobre o retrospecto da história da pontuação, Lima (2003) esclarece que

[...] em retrospectiva histórica dos sinais de pontuação, observam seus usos, desde a Antiguidade Clássica, como separadores lógicos, sintáticos ou retóricos, ligados a aspectos rítmicos e, também, como lugares naturais de respiração do leitor. Por muitos séculos, uma vez que nem existiam a segmentação, nem as marcas gráficas da pontuação (a escrita era contínua), cabia aos leitores, embora que raros, fazer a segmentação e pontuar os textos enquanto oralizavam (leitura em voz alta), ou mesmo na leitura em voz baixa. Até então a pontuação era moderada pela prosódia, era usada para demarcar aspectos da fala (LIMA, 2003, p. 25).

Em Lima (2003), ainda encontramos a afirmação de que, com o advento da imprensa, cresceu o número de leitores autônomos, ou seja, que podiam ler sozinhos, o que fez com que se diminuísse a prática da leitura em voz alta, feita por apenas uma pessoa a uma plateia. Por consequência, surgiu a necessidade de colocar marcas gráficas no texto que facilitassem ao leitor independente o entendimento da mensagem transmitida.

Do ponto de vista teórico, como afirma a estudiosa,

No sistema de escrita europeu houve uma divisão quanto ao uso e à função da pontuação: antes e depois da leitura silenciosa e da imprensa. Com o advento da imprensa (final do século XV), houve maior número de leitores autônomos, e a prática de leitura em voz alta diminuiu [...]. As marcas de pontuação que ficavam no arbítrio dos escribas, precisavam, agora, ter funções explícitas.

Generaliza-se e difunde-se, pois, a orientação gramatical para os sinais de pontuação; e, com isso, a função de pontuação como responsável por unir ou separar partes do discurso possibilitando ao leitor identificar as relações entre elas, bem como a função de complementar ou suplementar a informação alfabética, ficam mais evidentes. Vale ressaltar que tais orientações para o uso da pontuação vigoram até hoje (LIMA, 2003, p. 25).

E é claro que, com o uso cada vez mais frequente dessas marcas gráficas, veio também a necessidade de apresentar normas mínimas para seu entendimento e uso. Como reforça Peixoto (2015):

Já no século XVI, com a imprensa criada por Gutemberg, tanto autores como leitores precisaram de uma normatização mais precisa quanto aos marcadores da pontuação, pois a leitura se tornou mais massificada e acessível. Nesse século, a pontuação se pautava pela necessidade de respirar e de separar as partes do texto para torná-lo mais legível (PEIXOTO, 2015, p. 4).

Junkes (2002) faz uma interessante síntese histórica a respeito da pontuação. Em seu relato, ela mostra que os sinais de pontuação surgiram de forma “assistemática e progressiva, pela necessidade de desambiguar o discurso, mesmo quando ainda não existia um sistema gráfico”, além de ser, também, uma “resposta à necessidade de pausa para respirar e de marcar traços da oralidade, auxiliar na construção do sentido.”

A autora afirma que um esboço de sistematização dos sinais de pontuação surge em manuscritos do século IX, “objetivando marcar os símbolos de pausa respiratória, na leitura em voz alta”. Porém, essa padronização se deu de forma muito lenta, pois ainda no século XII é possível encontrar escritos sem estarem pontuados.

O primeiro registro, em língua portuguesa, de uma possível organização e estudo dos sinais de pontuação ocorre em 1540, feita pelo estudioso João de Barros, que dedicou ao tema, em seus escritos, um capítulo chamado “Apontar das partes”, no qual enfatiza a importância da pontuação para evitar a ambiguidade no texto, segundo Junkes (2002). Mesmo depois de João de Barros, ainda assim, houve registros sem o uso da pontuação de forma sistemática, o que confirma o quanto esse assunto, desde essa época, já causava repulsa em muita gente.

Em 1707, conforme Junkes (2002), foi que Pedro Fourier, através de sua obra *Traité du récitatif*, defendeu a necessidade da pontuação. Junkes mostra que “tal registro tem o mérito de mostrar que o autor foi atingido pelos matizes que o uso da linguagem apresenta, jogando com possibilidades que não se acham simplesmente inscritas na estrutura frasal”. Foi a partir de Fourier que os sinais de pontuação ganharam mais atenção. Segundo Junkes, a partir do século XIX, temos várias obras regulamentando o uso culto dos sinais de pontuação. O sistema que utilizamos hoje teve sua base no século XVIII.

Porém, a estudiosa também chama a atenção para o fato de que esse conteúdo sempre foi, e ainda é, marginalizado por estudiosos da língua, pois tem a sua importância reduzida e, quando tratado, é exposto em regras fechadas e acabadas que em nada ajudam o estudante. Em suas palavras

A maioria dos manuais e tratados de redação não aborda a pontuação [...] Livros modernos continuam surgindo, dispensando, no entanto, à redação o mesmo tratamento dos anteriores, que se preocupam mais com os aspectos formais da língua. [...]. Os exercícios referentes à estruturação fraseológica são extremamente tradicionais e descritivos (JUKES, 2002, p. 50).

E assim se formou o sistema de escrita que conhecemos. Claro, aqui temos um breve relato dessa extensa e curiosa história. Mas, ao refletirmos sobre esse processo, podemos perceber que o homem, com o passar do tempo, compreendeu que, por meio da escrita, tinha a possibilidade de registrar seus pensamentos, de fechar acordos e guardá-los para consultas posteriores, de transmitir a outras gerações suas reflexões sobre a vida e sobre a sociedade.

Feito este passeio pela curiosa história da pontuação, é propício discutirmos também as abordagens referentes ao estudo da pontuação, sendo essa a temática da próxima seção.

1.1.2 Abordagens sobre o estudo da pontuação

Nesta seção, faremos um apanhado dos estudos de Rocha (1997), em sua publicação “O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva”. Tal trabalho tem sido referência para diversos estudos sobre o tema que propomos nesta pesquisa. Assim, consideramos relevante resenhamos os principais achados sobre as diferentes abordagens do estudo da pontuação trazidas pela autora.

Na literatura pesquisada, Rocha (1997, p.90), salienta que encontrou poucas posições explícitas sobre o âmbito de estudo da pontuação, entretanto, “vigoram duas posturas”: “uma que vê a pontuação, dentro do sistema geral da escrita, como desvinculada da fala”, outra que “considera a pontuação, como elemento do sistema gráfico, afeto também a influências da oralidade”.

Conforme Rocha (1997), no primeiro posicionamento estão autores como Numberg (1990), Tournier (1980) e Smith (1982), os quais trazem como argumento o fato de a pontuação estar limitada ao âmbito da escrita em razão de seus signos não serem pronunciados, servindo apenas para delimitar os significados no texto e representar certas convenções da escrita, necessárias à sua consistência. No segundo posicionamento, a pesquisadora reúne Halliday (1989), Catach (1980) e Gruaz (1980), que consideram a pontuação relacionada tanto com a gramática, como com a fonologia. Valem-se da ideia de que a linguagem escrita e a linguagem oral, “apesar de diferirem em muitos aspectos, têm a mesma gramática subjacente e as unidades gramaticais podem estar associadas às unidades prosódicas”.

Como acentua Lima (2003), a contradição básica reside na diferença entre a língua oral e a escrita. A pontuação vincula-se à fonologia, assinalando a prosódia

como aspecto explícito na escrita, ou pela gramática como um subsistema da escrita (LIMA, 2003, p. 28).

Rocha (1997) enfatiza o fato de que Gruaz (1980) considera a pontuação “um terreno de contornos fluidos, que parece limitar-se com os domínios da tipografia, da escritura e da língua”. Com esse raciocínio, foi organizada uma mesa-redonda Internacional no Centro Pluridisciplinar de Ivry, na França, em maio de 1978, para discutir a pontuação, com diferentes especialistas - historiadores, críticos literários, linguistas, editores e bibliógrafos. Assim:

Os Anais deste raro encontro resultaram na clássica publicação sobre pontuação editada pela Larousse - *Langue Française 45*. Sem ser uma abordagem histórica propriamente dita, esta publicação focaliza os signos de pontuação, os brancos e a paginação como parte essencial da própria história do livro, dando uma idéia de toda a riqueza de aspectos das técnicas, das artes e da cultura de séculos passados (ROCHA, 1997, p. 91).

Após tais considerações, Rocha esclarece que a questão central a ser discutida é “qual o estatuto linguístico dos signos de pontuação? ”.

Quanto às propriedades referentes à pontuação, a autora considera duas como relevantes: (1) o fato de não ser pronunciada, portanto, uma propriedade negativa e (2) os signos de pontuação, ao contrário dos grafemas, têm uma significação, o que lhes confere um valor ideográfico.

No contexto teórico, Rocha considera que não é por acaso que falamos “sinais” de pontuação. Ela compreende que, assim como os demais signos linguísticos, os sinais de pontuação são constituídos de um significante (o pontuante) e um significado (o pontuado) e traz como exemplo os casos de maiúsculas, que podem ter o mesmo significante com vários significados (começo de frase, nome próprio, valorização, etc.).

Outra propriedade importante dos “signos de pontuação, comum e básica aos signos linguísticos em geral”, trazida por Rocha (1997), com base nos estudos de Perrot (1980), defende que os sinais de pontuação funcionam sobre o eixo sintagmático e paradigmático, embora se trate de “uma sintagmática dos segmentos delimitados”.

É conveniente reproduzirmos o argumento de Rocha a esse respeito:

No caso, sua sintagmática não se apresenta como um sistema de combinações entre os signos de pontuação para formarem unidades de

nível superior, mas assume uma função delimitadora em níveis gradativos. Em outras palavras, eles funcionam de modo delimitativo, apresentando-se nas extremidades de sequências gráficas: membros de frases dentro de frases; frases dentro de parágrafos, parágrafos dentro de textos. Já o caráter paradigmático dos signos de pontuação se revela na possibilidade de o usuário poder selecionar um entre vários signos coexistentes (ROCHA, 1997, p. 91).

Impressiona-nos a expressão de Catach (1980), citada nos estudos de Rocha (1997), ao tratar de forma tão eloquente e poética a questão caracterizada pela rigidez teórica: “Comparável a uma partitura musical com suas notas e seus silêncios, os *signos de pontuação são a voz e o gesto, eles dão uma profundidade de campo à palavra escrita, atestando que falamos com outras coisas além das palavras*” [Grifos nossos].

Percebemos, assim, que o estudo proposto nesta dissertação envolve questões complexas que nos remetem a diferentes contornos, de acordo com o ponto de vista adotado. Nesse sentido, propomos a seguir algumas considerações sobre os estudos da prosódia relacionados ao nosso tema de discussão.

1.1.3 Relações entre os sinais de pontuação e a prosódia

Nesta seção, discorreremos acerca da prosódia, seu conceito, bem como sua relação como uso dos sinais de pontuação.

Segundo Scarpa (1999) *apud* Pacheco (2003), a prosódia “é o estudo de fenômenos que abarcam os parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala e estudos de sistemas de tom, entoação, acento e ritmo das línguas”. Para Cagliari (1992 *apud* PACHECO, 2003), a prosódia “é a essência da língua falada, de tal modo que a língua oral seria absurda sem a prosódia”. Assim, a função básica dos elementos prosódicos na linguagem oral é a de realçar ou reduzir certas partes do discurso. Por esse motivo, “a prosódia é uma das formas de que dispõe o falante para dizer ao seu interlocutor como ele deve proceder diante do que ouve” (CAGLIARI, 1992).

Sobre a contribuição da prosódia no estudo da língua, Shatuck-Hufnagel e Turk (1996) *apud* Pacheco (2003) mostram que uma frase ambígua, por exemplo, pode perder a ambiguidade simplesmente por variações prosódicas. A prosódia, segundo Pacheco, pode, então, oferecer informações de cunho psicológico sobre o

falante. Além de tudo isso, a prosódia também colabora para que a mensagem seja transmitida de forma clara, sem equívocos.

Se considerarmos que a escrita pode ser uma representação da língua falada, é de se esperar que o sistema escrito desenvolvesse formas de registrar graficamente aspectos da fala. Muitos estudiosos defendem que a fala não pode ser representada na escrita; ao contrário, Cagliari (1992) diz que é possível, pois nosso sistema linguístico dá conta de representar variações da fala. Para ele, o problema está nas escolhas feitas por quem escreve.

Sons da linguagem não são letras da escrita ortográfica (nem da transcrição fonética), sons da linguagem não são apenas os segmentos fonéticos dos itens lexicais, o correspondente aos fonemas. Os sons da linguagem são todos aqueles elementos fonéticos presentes na fala e que a moldam para carregar os significados (CAGLIARI, 1992, p. 50).

Nesse sentido, um texto possui marcas que dão informações prosódicas e, por isso, são chamadas de marcadores prosódicos da escrita, e os sinais de pontuação figuram nesse grupo.

Conforme sustentado por Soncin e Tenani (2015), há uma tradição de estudos que defende a autonomia da escrita em relação à oralidade, concebendo, assim, a prosódia como parte externa e acessória à escrita. As autoras, no entanto, compreendem que a escrita se define pelo encontro entre o oral e o escrito, e a prosódia como uma dimensão linguística que compõe a escrita como parte constitutiva de sua heterogeneidade, característica principal da escrita, em conformidade com o entendimento de Corrêa (2004).

De acordo com Corrêa (1997, p. 77), “a pontuação, se admitido como uma tentativa de “representação” dos contornos rítmico-entonacionais, não passaria também de um recurso imperfeito”. O autor considera, ainda, que:

[...] os traços prosódicos só podem ser registrados na escrita por meio de recursos que os articulem a outras dimensões da linguagem. Mas, ao buscar a articulação entre os traços prosódicos e essas outras dimensões da linguagem, cada escrevente pode variar muito a conformação dada ao falado na escrita (CORRÊA, 1997, p. 77).

Dada a importância da prosódia nos estudos linguísticos, reportamo-nos aos apontamentos de Mateus (2004) em um discurso proferido no Encontro sobre o Ensino das Línguas e a Linguística, promovido pela Associação Portuguesa de

Linguística e a Escola Superior de Educação de Setúbal, no qual faz um apanhado histórico das definições dadas à prosódia, mostrando que, ao longo do tempo, muitos estudiosos a relacionaram com a boa pronúncia e a ortografia das palavras.

Com a linguística temos um novo enfoque, e a primeira definição trazida pela estudiosa é a que está no Dicionário de Termos Linguísticos, explicando que a prosódia é o “estudo da natureza e funcionamento das variações de tom, intensidade e duração na cadeia falada”. Mateus (2004) considera que a “duração, intensidade e frequência concorrem para a construção do ritmo das línguas”. A estudiosa ainda esclarece possíveis objetos de estudo da prosódia, salientando que, “do ponto de vista fonológico, as línguas utilizam essas propriedades com objetivos diversos”:

- (i) para marcar os limites das unidades (o acento pode indicar o fim ou o início da palavra; a curva de entoação pode igualmente marcar os limites de unidades prosódicas;
- (ii) para criar oposições distintivas (nas línguas tonais como, p.ex. o chinês, o tom de uma sílaba, por contraste com os tons das que a rodeiam, pode opor significados entre duas palavras cujos segmentos são iguais tendo, assim, uma função distintiva; da mesma forma, a duração de uma sílaba pode ter valor distintivo como p. ex. em latim ou em inglês);
- (iii) para distinguir significados globais de construções fráscas (a entoação é usada frequentemente para diferenciar uma interrogação de uma afirmação, por exemplo; neste caso pode dizer-se que a entoação tem valor distintivo) (MATEUS, 2004, p. 6).

Nesta dissertação interessa-nos, em específico, o terceiro item citado, que reforça nosso estudo em relação aos sinais de pontuação, ratificando que a entoação tem valor distintivo. No caso da vírgula em contexto de vocativo, esse fenômeno também é percebido pelo uso da vírgula ou não no enunciado. Em “Maria, faz bolo”, por exemplo, temos o pedido de alguém para que Maria realize a tarefa de fazer um bolo. Já em “Maria faz bolo” temos a afirmação de que Maria domina a ação de fazer um bolo.

Nessa perspectiva, Soncin e Tenani (2015), em consonância com o que foi exposto, entendem:

[...] a vírgula como *um sinal de pontuação que, embora (...) gráfico, é marca linguística de processos simbólicos que se efetivam na escrita por meio da relação com a oralidade*, particularmente por meio do domínio prosódico. Assim, a prosódia é entendida como o eixo linguístico desses processos, os quais são, por sua vez, captados nos textos quando se observa a relação entre: (a) o emprego da vírgula, (b) a organização prosódica marcada pela

vírgula e (c) os sentidos produzidos conseqüentemente por essa organização (SONCIN; TENANI, 2015, p. 476) [Grifos das autoras].

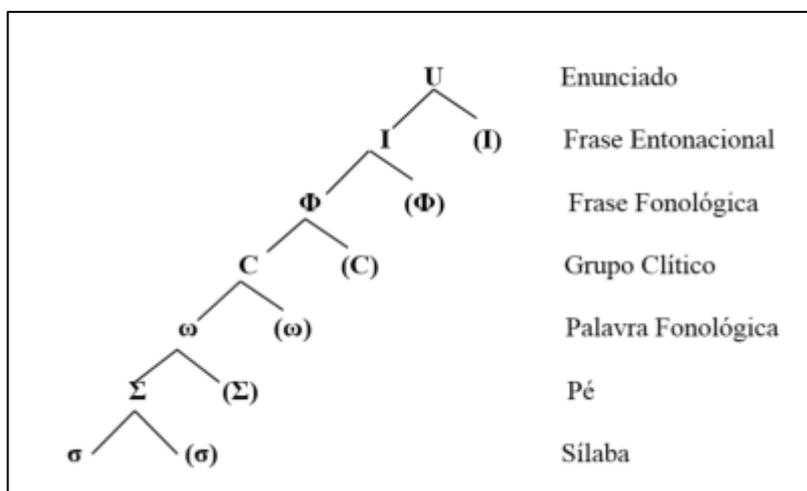
As autoras acentuam que “a consideração prosódica como representável na estrutura da língua é feita segundo a abordagem da fonologia, particularmente segundo os princípios da Fonologia Prosódica, de Nespor e Vogel (1986)” (SONCIN; TENANI, 2015, p. 477).

Segundo, Mateus (2004), em 1986, Marina Nespor e Irene Vogel “propuseram a existência de constituintes prosódicos hierarquicamente relacionados que permitem estabelecer padrões prosódicos das línguas, compará-las e objetivamente analisá-las”.

Leda Bisol (2001) dedicou um capítulo de sua obra “Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro”, para explicar cada constituinte prosódico. A pesquisadora apresenta a seguinte definição: “Constituinte é uma unidade linguística complexa, formada de dois ou mais membros, que estabelecem entre si uma relação do tipo dominante/dominado” (BISOL, 2001, p. 229).

De acordo com Bisol (2001), a hierarquia prosódica organiza-se em constituintes prosódicos que se relacionam entre si e definem a organização fonológica de uma língua sendo: (a) enunciado; (b) frase Entonacional; (c) frase fonológica; (d) grupo clítico; (e) palavra fonológica (f) pé; (g) sílaba, conforme o diagrama arbóreo representado na Figura 1, a seguir.

Figura 1- Representação da hierarquia prosódica



Fonte: Adaptado de Bisol (2001, p. 230)

As definições de cada constituinte prosódico são explicadas por Bisol, baseada na teoria de Nespor e Vogel (1986).

A sílaba é a menor categoria prosódica e é a base da hierarquia. Como todo constituinte “tem um cabeça que, em português, é sempre uma vogal, o elemento de maior sonoridade, e tem seus dominados, as consoantes ou glides que a cercam” (BISOL, 2001, p. 231).

Pé métrico é a “combinação de duas ou mais sílabas em que se estabelece uma relação de dominância, de modo que uma delas é o cabeça e a outra ou outras, o recessivo” (p. 232).

A palavra fonológica ou prosódica “é o nível em que se faz a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática” (BISOL, 2001, p. 232). Mateus (2004) diz que a palavra prosódica é o “que permite a organização da cadeia fônica, contribuindo para a existência de intervalos regulares entre acentos principais de palavras” (MATEUS, 2004, p. 18).

Bisol define o grupo clítico como “a unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo. Como temos em “fala-se” e “te espero”. É “a unidade prosódica que segue imediatamente a palavra fonológica”, há quem o considere como seu elemento.

A frase fonológica é o constituinte prosódico, segundo Bisol, “congrega um ou mais grupos clíticos, ou seja, o grupo clítico propriamente dito e a palavra fonológica”.

Já a frase entonacional se define como “o conjunto de frases fonológicas ou apenas uma frase fonológica que porte um contorno de entoação identificável”.

E, por último, temos o constituinte prosódico chamado de enunciado que, segundo Nespor e Vogel (1986), citadas por Bisol (2001, p. 240), “identifica-se sintaticamente pelas bordas inicial e final do constituinte sintático e prosodicamente pela proeminência relativa”.

Para Soncin e Tenani (2015, p. 477), a formação de cada um desses constituintes obedece a critérios próprios devido à posição de cada um no interior da hierarquia.

Por exemplo, para a constituição da palavra prosódica são acionadas informações morfossintáticas, enquanto, para a constituição do sintagma fonológico, informações sintáticas. Para a formação de constituintes mais altos da hierarquia, como a frase entoacional e o enunciado fonológico, são mobilizadas restrições de natureza semântico-pragmática. Resulta dessa

interface entre informações sintáticas, fonológicas e outras informações gramaticais que os constituintes prosódicos não necessariamente são isomórficos em relação aos constituintes de outros componentes da gramática (SONCIN; TENANI, 2015, p. 477).

Dos constituintes prosódicos apresentados, o estudo relacionado à pontuação neste trabalho mobiliza o constituinte hierárquico chamado de frase entoacional², pois, para pontuar um texto, o escritor pode recorrer à prosódia, observando como a frase escrita poderia ser pronunciada, e se influenciará pela entonação dada a ela. Se observarmos a questão da vírgula em contexto de vocativo, o escritor poderá recorrer a frases ditas em situações cotidianas, nas quais aparece o vocativo, e observará a entonação em sua pronúncia. Como reforço dessa posição, das unidades prosódicas do modelo de Fonologia Prosódica, “a frase entoacional é aquela que organiza estruturalmente o emprego da vírgula, tornando-se a estrutura subjacente à escrita cujas fronteiras se tornam posições potenciais para o emprego da vírgula” (SONCIN; TENANI, 2015, p. 482).

O processo organizacional de uso convencional da vírgula, bem como a posição de ocorrência são convenções gramaticais das línguas. Desse modo, conforme Nespor e Vogel (1986, *apud* LOPES-DAMASIO, 2009, p. 68), a frase entoacional é “o domínio que pode desfazer a ambiguidade analítica a partir do mapeamento entre sintaxe-fonologia, por fazer uso de fatores semântico-pragmáticos na sua construção”.

É importante o esclarecimento trazido por Soncin e Tenani (2015), que defendem “que as relações entre o gráfico e o fonético não são, necessariamente, idênticas”.

A formação de cada um desses constituintes obedece a critérios próprios devido à posição de cada um no interior da hierarquia. Por exemplo, para a constituição da palavra prosódica são acionadas informações morfosintáticas, enquanto, para a constituição do sintagma fonológico, informações sintáticas. Para a formação de constituintes mais altos da hierarquia, como a frase entoacional e o enunciado fonológico, são mobilizadas restrições de natureza semântico-pragmática. *Resulta dessa interface entre informações sintáticas, fonológicas e outras informações gramaticais que os constituintes prosódicos não necessariamente são isomórficos em relação aos constituintes de outros componentes da gramática* (SONCIN; TENANI, 2015, p. 477) [grifo nosso].

² Optamos pela nomenclatura “frase entoacional” utilizada por Bisol (2001), embora Soncin e Tenani (2015), Corrêa (1997) e Fernandes (2007) façam referência à “frase entoacional”.

Assim, as fronteiras de frases entonacionais delimitadas pela vírgula apresentam a característica de marcar o limite entre duas frases entonacionais ou como colocado por Dahlet (2006), a vírgula é empregada “entre orações e no interior das orações”. De acordo com tal delimitação, Nespor e Vogel *apud* Soncin e Tenani (2015, p. 487) esclarecem que, no algoritmo de formação da frase Entonacional, todo o elemento sintático não anexável à estrutura da sentença de raiz e, por isso, sem lugar fixo na sentença, constitui uma frase independente.

Nesse critério, encontra-se o objeto de nosso estudo – o vocativo. As autoras explicam que “de formação similar aos adverbiais, as estruturas apositivas, os vocativos e as inserções também formam frases entoacionais, uma vez que são, igualmente, estruturas sintáticas não anexáveis à sentença raiz”.

Sendo assim, a análise que propomos torna-se valiosa no sentido de compreender como as marcas linguísticas são empregadas, tendo em vista que os alunos lidam com a “flutuação” entre a convencionalidade gramatical, por um lado estabelecido pela sintaxe; e, por outro, pelos sentidos mobilizados pela relação entre vírgula e organização prosódica.

Feita uma abordagem histórica e teórica a respeito dos sinais de pontuação, culminando na relação entre os sinais e a prosódia, trataremos a seguir do ensino de língua portuguesa, com destaque ao ensino da pontuação.

1.2 ABORDAGENS DO ENSINO, ESCRITA E PONTUAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Tratadas as questões históricas e teóricas acerca dos sinais de pontuação, esta seção visa focar a discussão no ensino da língua portuguesa, baseado no estudo dos gêneros textuais, como recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como na influência da internet no ensino da língua vernácula nos dias atuais. Discorreremos, ainda, sobre como a pontuação é tratada na escola e pelos livros didáticos.

1.2.1 O ensino da escrita por meio de gêneros textuais (PCNs)

No prólogo do livro de Brito (2003), feito por Jarbas Vargas Nascimento, encontramos bons comentários sobre a evolução do ensino de língua portuguesa no

Brasil, mostrando que, por muito tempo, em nosso país, o ensino da língua materna “era uma tentativa de aproximar o aluno da norma padrão, premiando a aproximação e punindo o desvio” (p. 17).

Baseava-se no conhecimento das regras gramaticais, e até pode-se falar, na memorização delas, aquele que as dominasse era um proficiente conhecedor da língua; seria um indivíduo pronto para produzir textos e, é claro, agir e comunicar-se socialmente sem problemas. Por entender a norma padrão como única variação de prestígio dentro da língua, esse ensino apoiava-se nos textos literários, com vocabulário rebuscado e ideal, vendo-os como exemplo perfeito da materialização da língua.

A ideia de “certo” e “errado” se disseminava fazendo com que muitos estudantes não se sentissem contemplados com o ensino ofertado pela escola e, assim, ia se fortalecendo a noção de que, mesmo falando sua língua nativa no dia a dia, era alguém incapaz de utilizá-la a seu favor em suas interações sociais. É como se existisse o português dos livros, da escola e o português das ruas, do cotidiano. Não é difícil encontrar, em nossas salas de aula, nos dias atuais, alunos que ainda têm essa concepção; referem-se à própria língua vernácula como se fosse um outro idioma desconhecido e impenetrável.

Nascimento (2003), de forma coerente, expõe que esse ensino, pautado na transmissão de regras gramaticais, conseqüentemente, privilegiava o ensino da variante padrão culta, negando toda e qualquer outra variação linguística possível dentro de uma língua, pois entendia a norma culta como única variedade suficiente para todas as situações de comunicação, desconsiderando os vários fatores que influenciam uma língua como, por exemplo, questões geográficas, de idade ou situacionais. Diante do exposto, é possível concluir que essa forma de ensino era então, excludente.

Historicamente falando, o princípio de um novo pensamento educacional nasce com a Constituição de 1988, e com seu conceito de educação para a cidadania. Após discussões, somente no ano de 1998 ocorre a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs). Este documento, torna-se, pois, uma ferramenta importante de orientação aos professores de ensino fundamental e médio.

De acordo com Nascimento (2003),

[...] os PCNs foram criados com o intuito de se colocarem como um instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático, além de possibilitarem a atualização dos professores enquanto profissionais (NASCIMENTO, 2003, p. 10).

Com a finalidade de orientar e ser um ponto de apoio para professores, os PCNs vêm com a proposta de articular o conhecimento escolar com o cotidiano dos alunos, fazendo com que o que seja ensinado na escola esteja em consonância com a vivência dos estudantes e colabore, de fato, com sua formação como indivíduo, além de colocar o aluno como um coautor da sua construção de conhecimento. Por isso, uma ideia muito forte em todo o texto dos PCNs é a cidadania, no sentido de formar um indivíduo pensante, consciente de seus direitos e deveres, capaz de atuar e realizar-se socialmente de forma plena, tendo a proficiência da língua materna como aliada para seu sucesso em suas interações. Lembrando que proficiente, na visão do texto oficial, é aquele que consegue se comunicar nas várias situações sociais em que utiliza a língua, desde a situação mais formal, àquela mais informal, observando o contexto a sua volta, além de sempre ser atento ao seu interlocutor e à forma como este receberá a mensagem.

Nascimento (2003) lembra que “o ensino ideal não é aquele que é imposto, mas aquele que nasce da relação dialógica de professores, alunos, pais, comunidade, enfim, de todos os elementos, humanos e materiais, que integram o cotidiano escolar”. Com a proposta de formar cidadãos, os PCNs rompem com o velho formato da escola em que o professor é o único detentor do saber. Na verdade, o professor passa a ser visto como o elemento mais experiente da relação ensino-aprendizagem, mas é alguém que também dá voz ao aluno e é atento ao que acontece ao seu entorno, tendo sensibilidade de selecionar conteúdos que seus alunos necessitem de fato. O aluno, então, é alguém que tem algo a ser partilhado e que colabora ativamente na aquisição de conhecimento.

A intenção que se percebe nos PCNs é a de propor aos professores um olhar mais social para a língua, uma educação cidadã de fato, logo, não basta apenas aprender conceitos e regras gramaticais por meio de frases descontextualizadas e que sirvam de exemplo apenas para ilustrar um fato gramatical. Além da gramática é preciso enxergar onde a língua portuguesa está no dia a dia. Para esse intento, é necessário observar como o indivíduo se comunica,

por quais meios ele se utiliza de sua língua para interagir com os demais. O objeto de estudo passa a ser, então, a linguagem, meio pelo qual todo ser humano interage com o outro. No texto dos PCNs encontramos a seguinte definição para linguagem:

Linguagem aqui se entende, no fundamental como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20).

O texto oficial diz que “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 20). Quando se diz algo a alguém esse discurso se organiza conforme “as finalidades e intenções do locutor”, o que também determina o gênero pelo qual esse discurso irá se realizar, com a seleção de recursos linguísticos e procedimento de estruturação, que nem sempre irão acontecer de uma forma consciente por parte de seu produtor.

Portanto, todo discurso toma forma em um texto. Conforme os PCNs, texto “é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo” (p. 21). Por isso, o ensino, a partir de agora, terá um olhar mais atento aos textos. Agora, o propósito é repertoriar o aluno não apenas com textos literários, mas além destes, trabalhar com gêneros textuais³ que favoreçam a sua participação social. É levar para sala de aula os textos produzidos nas interações sociais, como a lista de supermercado, o bilhete que se deixa na porta da geladeira, a bula, a conta de luz, o currículo para um novo emprego, a carta de amor ou o romance para “viajar” com a literatura. A ideia é fazer com que o locutor use a língua, como instrumento para seu sucesso social.

No texto dos PCNs, encontramos a definição de gênero textual da seguinte forma:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

1. Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
2. Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;

³ Neste trabalho não discutiremos as questões em torno da terminologia gênero textual e gêneros discursivos, serão tratadas indistintamente.

3. Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21).

Em Fiorin (2016) encontramos a mesma definição de gênero textual que achamos nos PCNs. Brait (2000, p. 16) afirma que, embora não seja explicitado, têm-se evidências de que a teoria norteadora da proposta dos PCNs baseia-se em Bakhtin e sua teoria dos gêneros discursivos, além do diálogo desta com outras teorias.

A respeito da teoria do estudioso russo, encontramos uma explicação bastante didática em Fiorin (2016). O autor destaca que todas as pessoas circulam em esferas de ação, como o lar, a escola, o trabalho, a igreja, etc. Em cada uma dessas esferas as pessoas se relacionam, interagem por meio de enunciados, que é o que se diz, é a expressão do indivíduo. Nenhum enunciado é produzido fora de uma esfera de ação. Fiorin explica que todo enunciado é “determinado pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera” (p. 68). O estudioso salienta que alguns desses enunciados ganham características quase estáveis, onde nasce o que se chama de gênero:

Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Essas esferas de atuação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividade. Só se age na interação, só se diz no agir e a ação motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados (FIORIN, 2016, p. 68).

Os enunciados, por sua vez, se materializam nos gêneros do discurso que, grosso modo, são formas mais ou menos estáveis de elaboração e estruturação dos enunciados. Eis a definição clássica de Bakhtin “os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atuação” (FIORIN, 2016, p. 68).

Fiorin enfatiza que, para Bakhtin, o destaque vai para a palavra “relativamente” mostrando que os gêneros não são formas fechadas nas quais os enunciados se materializam. As características de um gênero textual dependem muito do contexto em que se insere o enunciado. Para Bakhtin, o mais importante era frisar o aspecto relativo dos gêneros discursivos.

Fiorin (2016) diz que o discurso pedagógico, transmitido pelos PCNs, fez com que crescesse o desejo por entender os gêneros como formas, como características fixas onde o texto se encaixa. Fiorin faz uma crítica dizendo que, na intenção de transformar o ensino da língua portuguesa em algo novo, desta forma, continuamos com um ensino normativo, só que agora voltado aos gêneros textuais.

Marcuschi (2005) nos apresenta a definição de Bazerman (1994), que diz que “gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia-a-dia” (p.18). Essa definição nos mostra que embora tenhamos vontade de classificar os gêneros e categorizá-los, segundo sua forma, isso é uma tarefa quase impossível, como afirma Marcuschi. Talvez venha dessa vontade de entender os gêneros discursivos como fôrmas, que surgem muitas dúvidas no meio docente, o que gera um ensino inseguro, e que ainda visa bastante às regras gramaticais.

Marcuschi (2005) observa que

[...] os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. Em essência, os gêneros são forma de ação tática, como dizia Bhatia (1993), ou seja, a ação com gêneros é sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Embora os gêneros sejam a representação do pensamento, envolta em um contexto histórico-social, ainda assim, eles nos limitam na escrita, porque têm em si uma identidade e “limitam nossa ação escrita” (MARCUSCHI, 2005, p. 18). Para entender melhor, Marcuschi nos mostra a definição de Amy Devitt (1997), que identifica o gênero como “linguagem estândar”, o que, por um lado, “impõe restrições e padronizações, mas por outro lado é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação” (p. 18). Mais adiante, acrescenta que “hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural” (p. 18).

Sobre o conceito de gênero discursivo dado pelo estudioso russo, Santos, Riche e Teixeira (2013) dizem que é importante considerar a definição de Bakhtin

(1992): “os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, situados sócio-historicamente, com intencionalidade bem definida e relevante para um determinado grupo social” (p. 30). Em outras palavras, gêneros textuais são enunciados que podem mudar de estrutura, de forma, o que é resultado da influência do contexto sócio-histórico onde está inserido, mas a sua intenção comunicativa é firme, e importante para um determinado grupo social. Para exemplificar, basta pensar num bilhete, deixado na porta da geladeira, numa época anterior à internet. Com o advento da era digital, a comunicação entre muitas pessoas se dá por meio de mensagens eletrônicas, transmitidas de forma simultânea.

Acerca do trabalho em sala de aula com os gêneros textuais, Santos, Riche e Teixeira (2013) apontam que o professor deve observar com os alunos os seguintes aspectos:

1. Tema/Intencionalidade: objetivo principal daquele texto, que o constitui como tal;
2. Circulação: suporte no qual o texto costuma circular, porque isso também colabora para a sua caracterização;
3. Interlocutores: participantes da situação comunicativa;
4. Estratégias linguísticas: marcas linguísticas mais comuns ao gênero;
5. Tipologia textual predominante (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2013, p. 30).

Antunes (2003) e Santos, Riche e Teixeira (2013), assim como outros estudiosos, lamentam o fato de que a implantação dos PCNs nas salas de aula de nosso país não tenha ocorrido da forma esperada. Antunes diz que, numa observação do ensino da língua em nosso país, é fácil constatar o ensino por meio de frases ou palavras descontextualizadas. Acrescente-se a isso que o foco está nas regras gramaticais. A estudiosa salienta que o ensino por meio de frases ou palavras descontextualizadas não colabora com o ensino objetivado pelos PCNs. A ideia de fazer do texto unidade de ensino, segundo Santos, Riche e Teixeira, é consenso entre estudiosos, mas não é real em muitas salas de aula brasileiras, pois o foco ainda são regras normativas. Fiorin (2016) faz uma crítica ao fato de que os PCNs, fizeram com que muitos livros didáticos transformassem o gênero em “um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer” (p. 67), o que tornou o estudo dos gêneros em algo normativo, o estudioso ainda afirma que se tentou fazer uma revolução no ensino da língua portuguesa, porém continua-se “dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática”.

Dessa forma, concluímos que o motivo pelo qual os PCNs privilegiam o estudo da língua por meio dos gêneros textuais reside no fato de que estes são a expressão mais palpável da língua, mais ligada ao cotidiano dos alunos, mais relacionados ao real uso da língua no dia a dia. Num artigo escrito por Marcuschi (2005), ele cita uma colocação de Gunther Kress (2003), dizendo que “tudo indica que numa sociedade altamente letrada como a nossa, o conhecimento dos gêneros da escrita “é inescapável” (p. 28). Acrescentamos que, se o estudo dos gêneros textuais é indispensável para o melhor aprendizado de nossos alunos, a observação e o estudo cuidadosos dos sinais de pontuação nos textos selecionados para as aulas tornam-se, também, substanciais.

Embora alguns estudiosos acreditem que os PCNs não passam de um plano no papel que não foi executado, pensamos que já temos uma luz no fim do túnel, com o crescente número de professores que procuram estudar e se aperfeiçoar em sua área de atuação, entendendo e refletindo melhor sobre essa forma de ensinar a língua vernácula.

1.2.2 A internet e sua influência no ensino de língua portuguesa

Podemos constatar as transformações trazidas com o advento da internet em várias situações do nosso dia a dia. A influência da web é percebida na necessidade que as pessoas têm, hoje, de estarem sempre conectadas. Em qualquer lugar a que se chega há a oferta de *wi-fi* grátis. E quando a oferta não é explícita, alguém sempre pergunta por ela. Essa necessidade de estar sempre conectado ocorre porque, quase tudo o que fazemos hoje, de alguma forma, está ligado à rede mundial de computadores, como pagar uma conta, falar com alguém distante, saber as notícias do dia, entre tantas outras coisas. A comunicação tem se mostrado muito mais versátil e rápida. Comparando-se com tempos atrás, uma carta pessoal, por exemplo, levava dias para chegar até seu destinatário, fazendo, muitas vezes, com que o seu conteúdo não tivesse a mesma força de uma novidade. Hoje, simultaneamente, uma pessoa no estado do Acre recebe notícias de alguém que está no Japão. Até o recadinho entre amigos, por exemplo, é passado de uma forma bem mais ágil que em outros tempos. A *web* provocou grande impacto na forma de interação entre as pessoas e, por isso, trouxe também novidades no aspecto da linguagem. Como bem constata Caiado (2009):

O fato é que o ciberespaço configura hoje uma nova era, a Era da Informática, das múltiplas janelas abertas, da hipertextualidade, do “diário digital”, de uma nova sociabilidade (Araújo, 2006) pela qual o sujeito dialógico bakhtiniano interage, promovendo a criação de teias e redes de relações e aprendizagem cooperativa (CAIADO, 2009.p. 35).

Toda essa transformação e influência no uso da linguagem tem levado estudiosos (MARCUSCHI, 2005, XAVIER, 2005, CAIADO, 2009, BRAGA, 2009, COSCARELLI, 2016, entre outros) a investigar o sucesso dessas tecnologias e seu impacto nas formas de interação por meio da linguagem entre as pessoas. Marcuschi opina:

Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais (MARCUSCHI, 2005, p. 13).

Braga (2005) complementa o pensamento de Marcuschi, dizendo que “Como indica Warschauer, as mudanças tecnológicas interagem com outros fatores – sociais, econômicos e políticos – de modo a determinar formas novas de práticas letradas” (BRAGA, 2005, p. 144).

Estando a internet cada vez mais presente e indispensável no cotidiano das pessoas, além de ocasionar mudanças na comunicação entre as pessoas, ela também tem trazido mudanças na forma como o indivíduo lida com a leitura e a escrita, gerando a exigência do que alguns estudiosos têm chamado de letramento digital.

Soares (2014) *apud* Magalhães e Nogueira (2016) aponta que as exigências do mundo de hoje são bastante diferentes das de outrora. Atualmente, a preocupação é bem mais profunda, pois, agora, não basta apenas ler e escrever de forma decodificada o que dizem os textos, o indivíduo precisa saber pensar, refletir sobre o que lê e escreve, e ainda saber como usar socialmente de forma eficiente os saberes que a leitura e a escrita oferecem. Soares (2014) diz que “só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder

às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente [...] (p. 20). Para Soares (2014), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p.18).

Sobre o letramento digital, Zacharias (2016) observa que:

Uma consequência dessas mudanças se faz notar nas práticas de leitura, com a emergência de textos híbridos, que associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados (ZACHARIAS, 2016, p. 16).

A estudiosa entende que a linguagem verbal escrita, nesse ambiente, aparece vinculada a outras mídias, portanto, a nova situação exige do leitor habilidades de navegação e, ainda, “a construção de associações, projeções e inferências muito rápidas e eficazes” (p. 21). É o que percebemos, por exemplo, na leitura de *memes*, nos quais, muitas vezes, a linguagem verbal e a não verbal aparecem combinadas, além disso, às vezes, para poder entender a graça, ou a ironia posta na publicação, faz-se necessária uma associação com todo um contexto ao redor da postagem (muitas vezes de cunho social).

Sobrinho (2012), em seu estudo sobre a pontuação na internet, parafraseia Soares (2002) falando sobre as consequentes mudanças advindas da era digital:

Cada tecnologia implica uma nova forma de ler e escrever e uma nova relação dos indivíduos com a leitura e a escrita. Dito de outro modo, para Soares, a escrita na internet está relacionada a um diferente mecanismo de produção, reprodução e difusão da escrita e envolve um novo e diferente tipo de letramento, que, na atualidade, existe simultaneamente a outros tipos de letramentos, como, por exemplo, o advindo da tipografia (SOBRINHO, 2012, p. 31).

Zacharias (2016) reforça que o letramento digital vai exigir que o indivíduo aprenda a usar ferramentas como mouse, teclado, barra de rolagem, como também “o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos” (p. 21).

Braga (2009) expressa a liberdade que o letramento digital pode proporcionar aos indivíduos dizendo que

Embora demande o domínio de um conjunto de habilidades mais complexas do que as exigidas pela escrita tradicional, o letramento digital abre espaços de acesso ao conhecimento e ao contato social, acessos não possibilitados pelas práticas letradas anteriores (BRAGA, 2009, p. 187).

E mais adiante complementa: “atualmente, qualquer cidadão, desde que domine o letramento digital (ou seja, auxiliado por alguém competente nessa forma de comunicação), tem a possibilidade de divulgar sua visão de mundo na internet, sem que haja censuras prévias (BRAGA, 2009, p. 188).

Hoje, pessoas fazem amizades com pessoas distantes, com as quais jamais tiveram um encontro físico, cultivam as relações geograficamente mais próximas, enfim, interagem com o mundo por meio das redes sociais, compartilhando conhecimento, ideias e sentimentos. E é certo que, nesse ambiente virtual, a troca de mensagens e informações ocorra por meio, não só da escrita, mas, também, por outras formas de linguagem, como imagens, estáticas ou em movimento, e som, como já foi colocado.

É importante salientar as colocações de Marcuschi (2010), quando afirma que é impossível se comunicar se não por meio de um gênero textual, logo, o que a internet, com a oferta de interação fácil e rápida tem nos mostrado em grande quantidade é o surgimento de vários gêneros textuais, sendo esses a representação cabal da necessidade de comunicação humana.

Caiado (2009) cita Marcuschi (2004) tratando dos gêneros que surgem na era digital, que aqui chamaremos de gêneros digitais ou gêneros emergentes, afirmando que “são aqueles que trabalham com o discurso eletrônico, isto é, são os gêneros que apresentam como suporte o computador” (p. 36).

Marcuschi expõe o porquê de a pesquisa sobre esses gêneros emergentes, ser tão necessária:

[...] três aspectos tornam a análise desses gêneros relevante: (1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita (MARCUSCHI, 2005, p. 14).

Podemos dizer que os gêneros textuais são frutos de complexas relações entre um meio, um uso e a linguagem. No presente caso, o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face. E a linguagem concorre aqui com ênfases deslocadas em relação ao que conhecemos em outros contextos de uso (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

Muito prudentemente, Marcuschi (2005) nos faz um alerta, embora o texto seja antigo, mas bem pertinente aos nossos dias:

O grande risco que corremos ao definir e identificar esses gêneros situa-se na própria natureza da tecnologia que os abriga. Seu vertiginoso avanço pode invalidar com grande rapidez as ideias aqui expostas, o que nos obriga a ter muita cautela (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Marcuschi embasou seu artigo observando as características de doze gêneros que ele considerou mais estudados na época: e-mail, chat em aberto (bate-papo virtual em aberto – *room chat*), chat reservado (bate-papo virtual reservado), chat agendado (bate-papo agendado – ICQ), chat privado (bate-papo virtual em salas privadas), entrevista com convidado, e-mail educacional (aula virtual), aula chat (chat educacional), videoconferência interativa, lista de discussão (*mailing list*), endereço eletrônico e *weblog* (blogs; diários virtuais).

De fato, o professor tinha razão em ter ressalvas em seu estudo, pois muitos dos gêneros por ele descritos, hoje, já caíram em desuso. Em nenhum momento do texto é citado, por exemplo, o *Facebook*, mesmo porque o texto data de 2005, e a rede social foi criada em 2004.

Contudo, uma das suas observações a respeito dos gêneros por ele estudados continua pertinente na escrita atual na internet: “[...] esta escrita tende a uma certa informalidade, menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo” (MARCUSCHI, 2005, p. 29). Concordamos, com o autor, pois acreditamos que a rapidez na comunicação nesses ambientes, como foi citado, exige dos interlocutores raciocínio e escrita rápida e, embora saibamos que a linguagem escrita nos permite a revisão da mensagem, numa situação de diálogo mediado pelo computador ou celular, dificilmente faz-se alguma correção no que foi escrito. Por vezes, sendo percebida a impossibilidade de entendimento da mensagem, a correção é feita depois, por meio de nova mensagem, apontando o possível erro do enunciado anterior. Essa medida é muito frequente no *WhatsApp*, por exemplo.

Como estudiosos, devemos ficar atentos ao que o mestre coloca, quando diz que nem tudo no mundo digital é novidade. Marcuschi nos faz refletir sobre o fato de

que os chamados gêneros emergentes podem ser uma releitura de gêneros de outras épocas, apenas se adequando a um novo contexto:

Se tomarmos o gênero como texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana (Bakhtin, 1979), servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos (Swales, 1990) e como forma de ação social (Miller, 1984), é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido (MARCUSCHI, 2005, p. 17).

O pesquisador ainda enfatiza que:

Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin (1997) que falava na ‘transmutação’ dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. Veja-se o caso do telefonema, que apresenta similaridade com a conversação que lhe preexiste, mas que, pelo canal telefônico, realiza-se com características próprias. Daí a diferença entre uma conversação face a face e um telefonema, com as estratégias que lhe são peculiares. O *e-mail* (correio eletrônico) gera mensagens eletrônicas que têm nas cartas (pessoais, comerciais, etc.) e nos bilhetes seus antecessores (MARCUSCHI, 2010, p. 21).

Essa afirmação nos faz pensar no gênero escolhido para desenvolver nossas atividades em sala de aula, o *spotted*. Pensamos que esse gênero tenha origem nos bilhetes anônimos enviados pelo chamado correio elegante, prática muito comum em festas juninas, em que o remetente, certamente por timidez, não teria coragem de declarar seu interesse pela pessoa amada, e o fazia por meio dessa atividade.

Uma das características citadas pelo professor Marcuschi e que consideramos uma das mais fortes em relação ao estudo destes gêneros é a questão da velocidade com a qual a mensagem chega ao seu destino

[...] um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita. Assim, nessa era eletrônica não se pode mais postular como propriedade típica da escrita a relação assíncrona, caracterizada pela defasagem temporal entre produção e recepção, pois os bate-papos virtuais são síncronos, ou seja, realizados em tempo real e essencialmente escritos (MARCUSCHI, 2005, p. 18).

Com a presença dos gêneros digitais circulando pela rede, a concepção da dicotomia entre fala e escrita, que considera essas modalidades de linguagem como opostas e com características bastante definidas e definitivas, merece ser observada com cuidado. Marcuschi (2010, p. 9), em seus estudos, observa que “não se pode tratar as relações entre oralidade e letramento ou entre fala e escrita de maneira estanque e dicotômica”. Explica, dessa forma, que

A proposta é a de que se vejam essas relações dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. A sugestão segue uma visão funcional e preserva um contínuo de variações gradações e interconexões, a depender do que se compara. Em certos casos, as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas, numa sobreposição bastante grande tanto nas estratégias textuais como nos contextos de realização (MARCUSCHI, 2010, p. 9).

O senso comum dita que as mensagens transmitidas em ambientes virtuais têm a tendência a serem uma representação da fala por escrito. Nas palavras de Marcuschi (2010):

Aspecto central no caso desses e outros gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo, a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais suas fronteiras. Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de uma forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento (MARCUSCHI, 2010, p. 21).

Marcuschi, em 2005, já observava que os gêneros textuais em ambientes virtuais se manifestavam por meio de uma certa combinação entre a fala e a escrita, o que ele chamou de hibridismo. Mais adiante, o estudioso complementa que: “Uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é a alta interatividade, em muitos casos síncronos, embora escritos (MARCUSCHI, 2005, p. 33).

Em Marcuschi (2005) e Sousa (2009), comprovamos que a interação na web firma-se basicamente na escrita. Mesmo com toda a tecnologia, a escrita continua sendo a base da comunicação.

O fato inconteste é que a Internet e todos os gêneros a ela ligados são eventualmente textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na Internet, a escrita continua essencial apesar da integração de imagens e de som. Por outro lado, a ideia que hoje prolifera quanto a haver uma “fala por escrito” deve ser vista com cautela, pois o que se nota é um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de representações semióticas (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Sousa (2009, p. 198) afirma que as novas formas de interação proporcionadas pela internet se caracterizam essencialmente pela centralidade da escrita. Talvez, nunca se escreveu tanto para se comunicar como nos dias de hoje. Justamente por se basear na língua escrita, era esperado que essa forma de comunicação respeitasse a norma culta. O que, na visão de alguns, não ocorre. Fala-se em “escrita errada”, “desrespeito à língua portuguesa”, ou que os internautas não sabem escrever e expressam-se da maneira que melhor lhe convier. A autora observa, ainda, que

[...] por outro lado, é inevitável não se perceber que a escrita constituída nos gêneros digitais possui características específicas, levando, inclusive, muitos a caracterizá-la como uma “fala por escrito” e que Marcuschi (2004/2005) prefere ver como um hibridismo acentuado entre fala e escrita (SOUSA, 2009, p. 198).

Caiado (2009), em uma de suas publicações, analisa se “a notação escrita digital, produzida no gênero *weblog* de adolescentes, influencia a notação escrita escolar”, e afirma que a escrita mediada por computador (ou celular), com todas as características que lhe são peculiares, é intencional, e demonstra que o escritor tem noção da ortografia oficial de nossa língua, porém, por questões de expressividade, faz várias alterações. A estudiosa explica que

Observamos no blog dos adolescentes as palavras são abreviadas, reduzidas, simplificadas, a pontuação é irregular, há ausência de acentuação, alongamento de vogais e consoantes. Essa renúncia deliberada às convenções ortográficas da língua portuguesa acontece porque o adolescente já é capaz de redescrever seus conhecimentos ortográficos. A redescritção do conhecimento, teoria psicológica proposta por Karmiloff-Smith (1998), nos faz compreender como a transgressão torna-se intencional, no caso da ortografia digital, e pode ser definida como índice de conhecimento ortográfico dos alunos (CAIADO, 2009, p. 38).

Ao final de sua pesquisa, Caiado (2009) conclui:

[...] os alunos escrevem uma ortografia diferente da normativa, absolutamente não é por culpa da internet e dos gêneros que circulam neste espaço digital, mas devido ao seu pouco conhecimento da natureza dos chamados “erros ortográficos”. Estas constatações nos permitem acreditar que a tecnologia não irá acabar com a norma ortográfica da língua portuguesa, nem tampouco com a “escrita no espaço escolar” (CAIADO, 2009, p. 46).

Sousa (2009, p. 200) e Caiado (2009) possuem o mesmo entendimento afirmando que “[...] alguns internautas (adolescentes) têm conhecimento de que essa forma de usar a língua na internet os faz se sentirem integrantes de uma “tribo” e que, ao mudarem de esfera de atividade social, devem utilizar uma outra forma de linguagem”.

Concordamos com Caiado, porém, ressaltamos que é papel da escola, ensinar as normas, no caso de nosso estudo, dos sinais de pontuação, para que os alunos, em determinadas mensagens e situações, façam a correção segura e necessária, sem correrem o risco de tornar o que foi dito num enunciado ambíguo ou incompreensível.

As características da escrita digital, segundo Marcuschi (2005), são

[...] o que se tem, em termos linguísticos, é uma linguagem escrita não monitorada, não submetida a revisões, expurgos ou correções. É uma linguagem em seu estado natural de produção. Observa que a escrita dos bate-papos, por exemplo, tende a ser mais abreviada. Aparecem muitas abreviaturas, mas boa parte delas é artificial, localmente decidida e não vinga. Essas abreviaturas são passageiras e servem apenas para aquele momento. Mas outras se firmam e vão formando um cânone mínimo que vai sendo reconhecido como próprio do meio. Isso significa que há uma contribuição inegável dessa escrita para a formação de novas variedades comunicativas (MARCUSCHI, 2005, p. 63).

Nas palavras de Galli (2005):

A linguagem da Internet tem seus pressupostos que, naturalmente, estão caminhando para um novo modelo de comunicação. A Internet já se transformou num veículo de comunicação com uma linguagem acessível à maior parte dos hiperleitores. Desse modo, há uma exploração dos termos dessa área, os quais são transferidos para o contexto social e divulgados como uma linguagem global (GALLI, 2005, p. 125).

Brito (2015), ao analisar a crença dos professores em relação ao internetês, a nosso ver, complementa o hibridismo entre a fala e a escrita dizendo que o que

“no pensamento linguístico contemporâneo, a oralidade e a escrita assumem uma posição de complementaridade [...] ocorre atualmente uma interseção entre essas modalidades, principalmente no chamado *ciberespaço*” (p. 53).

Em Brito (2015), citando Bisognin (2009), encontramos o internetês classificado como uma “variedade que integra o âmbito da chamada variação lexical, no sentido de que “na comunicação entre jovens internautas, o léxico em suas mãos é alterado, modificado não apenas na forma, mas também na significação” (p. 64). O estudioso ainda ressalta que o internetês é uma forma de expressão não só de adolescentes, mas de adultos também, que, possivelmente, impelidos a se comunicarem de forma rápida, lançam mão das abreviações e facilidades ofertadas por esta linguagem. Logo, mencionando Crystal (2005), destaca que a diferença básica entre a comunicação mediada por computador e a escrita tradicional “é a forte pressão existente no ambiente eletrônico para que a comunicação se estabeleça rapidamente, fazendo com que não haja uma “construção cuidadosamente planejada e elaborada tão característica da escrita” (p. 70).

Brito (2015) conclui sua pesquisa considerando que

Perante o exposto, podemos inferir que a visão dos professores investigados sobre o internetês, expressa por meio das crenças discutidas e analisadas, segue, em geral, dois caminhos distintos de se entender os fenômenos linguageiros. Um orientado pelo ponto de vista prescritivo e normativo que tem como grande expoente a Gramática Tradicional, o qual marginaliza a variabilidade da língua ao estabelecer um dado padrão normativo como aquele digno de ser prestigiado e aceito socialmente como o “correto”. O outro caminho converge com a linha de raciocínio da Linguística, no sentido da descrição e explicação dos fatos linguísticos sem avaliá-los prescritiva e negativamente em relação a um dado padrão de comportamento linguístico (BRITO, 2015, p. 137).

Diante de todo o exposto neste texto sobre a internet, os gêneros digitais e a linguagem que por ela circulam, cabe refletirmos sobre as palavras de Zacharias (2016):

As várias mídias já fazem parte da vida dos alunos, seja para divertir, compartilhar informações, interagir, fazer pesquisas ou jogar. Não é justo que elas fiquem de fora dos espaços educativos. Por ser a principal agência de letramento, a escola deve desenvolver nos alunos as competências necessárias para eles poderem atuar de maneira efetiva na sociedade da informação e comunicação (ZACHARIAS, 2016, p. 28).

Braga (2009), em um artigo no qual buscava refletir sobre as vantagens que as novas tecnologias podem trazer, observa que

[...] o acesso ao material impresso sempre foi limitado a uma camada bastante pequena da população, principalmente em países em desenvolvimento, como o Brasil: a compra de livros e mesmo de jornais e revistas está acima das posses da maioria das famílias, e o acesso a bibliotecas públicas também é reconhecidamente precário. Assim, um único computador ligado à internet, mesmo que de forma limitada, amplia significativamente, para os grupos periféricos, as possibilidades de acesso a informação (BRAGA, 2009, p. 187).

A escola parece viver uma outra realidade, visando apenas ao letramento, definido por Soares (2014), e parece que ainda não tomou uma posição frente às novas tecnologias. Fora da escola, o aluno lança mão de artefatos tecnológicos, sabe manuseá-los proficientemente, mas a escola não o ajuda na conscientização do uso da internet para seu benefício e desenvolvimento. A internet na escola é limitada e, por isso, o aluno não pode utilizá-la, ficando para uso exclusivo da secretaria e dos funcionários.

O professor também precisa posicionar-se diante da nova demanda das tecnologias no cotidiano do aluno. Se estivermos comprometidos e afinados com a proposta de prepará-los para uma atuação social de sucesso por meio da língua materna, precisamos rever nossos conceitos a respeito de um ensino menos prescritivo e mais produtivo.

Travaglia (2006, p. 38), baseando-se em Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 257-287), aponta três tipos de ensino de língua: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. Neste trabalho, nos limitaremos a comentar apenas o ensino prescritivo, por ser um tipo de ensino que, por muito tempo, prevaleceu no ensino brasileiro, e o ensino produtivo, que é o tipo de ensino que mais se afina com a proposta dos PCNs.

O ensino prescritivo tem como característica principal basear-se na ideia de certo e errado. Conforme Travaglia (2006), esse tipo de ensino apoia-se na transmissão da gramática normativa, logo, privilegia o ensino da norma culta da língua. É o tipo de ensino que, por muito tempo, predominou nas salas de aula brasileiras, e não é difícil, ainda hoje, encontrar professores que pautam seu trabalho nesta concepção.

Já o ensino produtivo, opõe-se a esse, pois tem como objetivo “ensinar novas habilidades linguísticas” (TRAVAGLIA, 2006, p. 39). Nas colocações de Travaglia, citando Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 276):

Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer “alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (TRAVAGLIA, 2006, p. 39).

De acordo com Travaglia, o ensino produtivo é o mais adequado para desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Entendemos que, se a escola e o professor despertarem para usufruir o que a internet tem a oferecer no ensino da língua materna aos nossos jovens, certamente, iremos ao encontro de um ensino produtivo, e em consonância com o indicado pelos Parâmetros Curriculares. Trabalhar com gêneros digitais é oferecer o ensino necessário aos nossos alunos, mas de uma forma agradável, palpável e real. Nas palavras de Coscarelli (2016), “se aprende melhor o que se aprende com alegria, com envolvimento e motivação” (p. 13).

1.2.3 O ensino da pontuação

Após versar sobre o ensino da língua portuguesa, à luz dos PCNs, e das possibilidades que a internet pode trazer à sala de aula, discutiremos, a partir de agora, sobre o ensino dos sinais de pontuação nas aulas de português, e como este conteúdo é tratado pelo livro didático.

O ensino da pontuação, desde muito tempo, tem se baseado em regras que, nitidamente, não têm surtido o efeito desejado, isto é, fazer com que os alunos usem os sinais de pontuação de forma adequada produzindo textos com conteúdo pleno. Ainda hoje, ouvimos professores reclamando de que seus alunos não sabem pontuar, mesmo tendo trabalhado o conteúdo na semana passada. Alunos dizendo que até escrevem bem, mas na hora de colocar “os pontos e vírgulas” no texto se perdem totalmente. O que acontece, então?

A maior proposta deste trabalho, como já foi dito, não é apontar culpados e dizer quem está certo ou errado, mas, sim, ser um espaço de reflexão, para que o

professor, sendo o parceiro mais experiente no processo de ensino-aprendizagem, repense sua prática, e de fato busque soluções para que as aulas de pontuação não sejam apenas dias a complementar a carga-horária.

A pontuação poderia ganhar a importância que parece ainda não ter nas aulas de língua portuguesa. É assunto essencial para colaborar com a boa produção textual dos alunos, pois um texto sem pontuação não passa de um amontoado de palavras. Estudiosos e estudantes precisam reconhecer que a coesão e coerência, tão almejadas em uma boa produção não são alcançadas apenas com a seleção de boas palavras, mas que também envolvem a pontuação textual.

Ao lermos Junkes (2002), abrimos nossos olhos para um conteúdo imprescindível à boa produção textual do aluno e que não tem recebido a devida atenção que merece. A começar pelo livro didático, que trata o assunto em apenas uma das séries (no caso da coleção analisada, no livro do 8º ano), quando deveria ser tratado em todos os anos, como se fossem doses homeopáticas do conteúdo; muitos livros usados em sala de aula, como exemplo, o que foi analisado por nós, sistematiza o assunto em regras que nem sempre tornam o conteúdo significativo para o aluno.

Fato é que o estudo dos sinais de pontuação não é uma tarefa simples, pois envolve vários pontos diferentes, porém, muito bem interligados quando se trata de pontuar um texto: sintaxe – semântica – prosódia. Entenda-se sintaxe como a conexão entre os elementos da oração, semântica como o sentido que os sinais de pontuação podem atribuir à mensagem organizada nas palavras do período, e prosódia como os aspectos relacionados à entonação dada à leitura do período.

Estudar pontuação só faz sentido se a concepção de linguagem parte da ideia do dialogismo, em que eu escrevo para alguém ler, para partilhar minhas ideias, assim como explica Alves (2014):

A concepção dialógica de linguagem se alicerça na relação eu-outro, díade relacional que atravessa todas as concepções com as quais Bakhtin e o Círculo operam ao longo de várias obras. Nessa perspectiva, o homem como ser de linguagem constitui-se como sujeito no mundo na relação com o outro. Como ser de linguagem, o homem atua no mundo via um sistema de signos que permite a interação, a convivência social [...] (ALVES, 2014, p. 17).

O ato de escrever implica a existência de um leitor. E, certamente, eu escrevo porque o outro irá ler. Eu seleciono e organizo as palavras do meu texto

(sintaxe), observando o sentido que resultará dessa organização (semântica), e pontuo pensando no possível entendimento do que eu escrevi, imprimindo ritmo a minha escrita, de forma que eu favoreça o entendimento da mensagem pelo meu leitor (prosódia).

Ensinar pontuação é como o trabalho de um alquimista: uma porção de cada elemento para que a fórmula fique perfeita. Todavia, o que se constata, em livros didáticos, e até em gramáticas, é o privilégio do aspecto sintático; nas aulas, durante leituras, os professores observam a prosódia, e o aspecto semântico da pontuação, as possibilidades de sentido que estes sinais gráficos trazem ao texto, são, por vezes, deixados de lado.

O senso comum tem transmitido que basta aprender as regras de pontuação e isso é suficiente para organizar um texto plenamente. Mas o que se deve observar é que pontuação não é um assunto matemático, muito pelo contrário, é surpreendentemente um algo subjetivo. Como aponta Junkes (2002),

É até compreensível, de certa forma, que gramática e manuais didáticos abordem o tema de forma superficial. A gramática prefere tratar de forma taxativa e definida os assuntos. Ora, a pontuação encerra larga margem de subjetividade, comportando variações que tornam possível, em determinados contextos, empregar ou não algum sinal. Como, consequência, seria inviável a especificação de todas as situações em relação a todos os sinais de pontuação cabíveis, o assunto passa a ser apresentado de modo superficial. Certamente restará maior proporção de trabalho para o professor, a quem cabe orientar sobre as possibilidades diversas de pontuar, no mesmo contexto e em contextos diferentes (JUNKES, 2002, p. 204).

As regras de pontuação não têm colaborado com o aprendizado dos alunos, mas não tomemos estas como representação do erro. Pensamos que o ensino de pontuação começa por elas, apresentando aos alunos o princípio, a norma. Em seguida, como foi colocado na citação acima, é trabalho do professor mostrar as possibilidades de sentido, expressão e organização textual que a pontuação dá ao escritor.

Quando falamos em regra, compartilhamos do posicionamento de Farias (2009), que explicita, citando Auroux (1998):

Para Auroux, (1998) a gramática é habitualmente aprendida a partir de regras, construídas como fórmulas prescritivas do tipo “diga...não diga” ou mais neutras como “concordar o particípio passado construído com ter como o objeto direto quando este o precede”. Assim, as regras têm a ver com as prescrições estabelecidas a partir da observação de uma norma considerada a mais adequada para representar uma modalidade da língua

falada por um povo. A regra surge, então, da decisão sobre a norma, é prescritiva e” [...] dirige-se a um sujeito (livre para realizar ou não realizar) que se supõe conhecê-la (princípio da consciência)” (FARIAS, 2009, p. 53).

É necessário desmistificar a ideia de que, ao pontuarmos um texto, estamos representando, através da escrita, a linguagem oral. Assim como corrobora Junkes (2002),

Em primeira aproximação do problema, é possível refletir que, se um objeto (a língua, no caso) muda o seu meio de propagação, certamente vai sofrer alterações. Aceitando-se que a escrita tenha nascido de necessidades que a fala não podia prover, terá desenvolvido, funções diferenciadas. A partir de seu prover, terá desenvolvido funções diferenciadas. A partir de seu desenvolvimento, como desejar que uma apareça apenas como a fotografia da outra? Ao contrário, a escrita, se é subsistema da língua, tomada em sua abstração, tem também uma longa história de automatização em relação à fala. A leitura, por sua vez, nascida como a outra face da escrita, também não pode ser a fala apenas por emprestar da fala os seus meios – ou seja, a oralidade, mesmo que se apresente subvocalizada (leitura silenciosa) (JUNKES, 2002, p. 76).

Se a pontuação não deve ser entendida como representação da oralidade na escrita, como acreditamos, por tanto tempo, que devemos entender a pontuação dessa forma?

Junkes (2002) mostra que os sinais de pontuação são um recurso de interação usado no texto escrito. Sempre que escrevemos, o fazemos não para esconder ideias, mas para expor, guardar um pensamento para posteridade, mesmo que seja para o próprio indivíduo (no caso de um diário pessoal, por exemplo), e se a escrita é uma forma de interação, os sinais de pontuação vêm para auxiliar o entendimento do receptor da mensagem enviada. Em suas palavras,

Destaque-se a observação de que a pontuação deve ser percebida e trabalhada como um recurso de interação. Os elementos de um enunciado, bem como as sequências que formam parágrafos no arcabouço textual, interagem mutuamente e contribuem para a percepção do sentido. A pontuação exerce papel decisivo e integrado nesse processo de elaboração. Só então se verificará a ampliação da capacidade expressiva. Não se estranhe, pois, que sua aprendizagem e a desenvoltura no seu uso se apresentem como processos lentos, não esgotáveis no 1º nem no 2º grau: o próprio escritor, em constante prática, nunca chegará a um sistema definido e fechado quanto ao seu uso (JUNKES, 2002, p. 212).

É ponto pacífico entre alguns estudiosos e os parâmetros curriculares que o ensino se baseie na produção do aluno, e não através de frases

descontextualizadas ou de textos prontos de autores consagrados, como se tem feito ao longo do tempo. Como coloca Junkes (2002),

Gradativamente o aluno deve ser preparado para estar atento ao conjunto dos fatores constitutivos do texto. Como um texto não precisa ser longo, nada impede que enunciados simples e curtos sejam utilizados nessa tarefa. De qualquer forma, “frases isoladas” podem não ter sido “isoladas” de textos, mas simplesmente criadas para um fim, e como tais não formam sentido, são apenas virtualidades – fazem parte de uma regra, não de uma linguagem. Por isso, nessa atividade é importante que o próprio trabalho do aluno seja um ponto de partida” (JUNKES, 2002, p. 210).

Junkes (2002) resume perfeitamente esse processo (que, a princípio, nos parece tão complicado), quando faz a seguinte colocação:

Depois de Einstein, até a física e a matemática admitem “relatividade”. Se a língua se forma e se desenvolve ou evolui pelo seu uso prático, então não pode comportar regras fixas e imutáveis – o que, aliás, constitui uma forte exigência para o professor. Se este, em todos os níveis de ensino, “ensina” regras de pontuação, esquecendo a maleabilidade da composição textual, então o aluno permanecerá desorientado. Importa convencer-se de que toda prescrição rígida conduz a estaticidade, ao passo que a língua é viva. Assim, ensinar a regra não é ensinar a língua. Por isso, quanto à pontuação, podem-se admitir alguns princípios, como a proibição de separar o sujeito do verbo correspondente, mas o aprendizado da pontuação acontecerá com várias estratégias, permitindo-se optar entre os diversos sinais considerados as circunstâncias – o que pode evidenciar uma opção estilística (JUNKES, 2002, p. 197).

A autora reforça sua posição ao considerar a importância do conhecimento sobre os fundamentos gramaticais e a necessidade de promover a discussão em sala de aula.

Para que o aluno tenha possibilidade de desenvolver um modo pessoal de pontuar, deverá antes conhecer os fundamentos da pontuação “obrigatória”. [...] Tendo aprendido quando é obrigatório o emprego de algum sinal e quando constitui erro separar por pontuação certos elementos, começa a abrir-se caminho para a pontuação “livre”. Essa última fase desenvolve-se mais lenta e arduamente, porque comporta variações na organização sintática do discurso, fazendo emergir uma definição de estilo. Evidencia-se, então, a importância de comentar com o aluno por que esta ou aquela opção não é boa, por que em dado contexto não pode figurar sinal, por que em outra passagem seria possível optar entre um ou outro sinal. Tais atividades de uso consciente iniciam gradualmente o aluno na “criação” de um sistema “pessoal” de pontuação, respeitando sempre o nível de domínio da estrutura da língua que possui. Importa fazer o aluno perceber que a relação entre o uso de uma ou outra marca visual e a decorrente variação na produção de sentido da frase (JUNKES, 2002, p. 207-208).

Toda essa discussão faz-nos pensar: o que fazer de agora em diante? Mais importante que o desespero inicial, é perceber a importância de fazer o aluno se apropriar do uso dos sinais de pontuação e de sua importância na produção textual, e assim, usar este recurso a seu favor, na sua expressão como cidadão, em sua participação efetiva do grupo social.

Quanto ao professor, no processo da elaboração do seu plano de curso, cabe a ideia de promover esse assunto oportunamente em atividades de produção textual, já que este conteúdo encontra-se imprescindivelmente nesta atividade.

Concluimos que a inserção dos sinais de pontuação nas aulas de língua portuguesa precisa se efetivar o quanto antes, bem como a visão dos professores da área sobre este conteúdo. Porém, entendemos que a falta de um material que de fato auxilie o professor nessa tarefa dificulta o seu trabalho. Trataremos, agora, sobre como a gramática normativa, da qual a escola tem se mostrado fiel propagadora, aborda esse conteúdo.

1.2.4 Os sinais de pontuação na gramática normativa

Neste segmento de nosso trabalho, enfatizaremos os sinais de pontuação estudados na escola, visto que estudiosos como Dahlet (2006) consideram outras marcações do texto (itálico, negrito, letras maiúsculas, etc.) como sinais de pontuação.

A dificuldade em se encontrar material para estudo sobre os sinais de pontuação logo se apresenta a quem tenta desbravar este interessante assunto. Isso acaba se refletindo em sala de aula, gerando, de forma inconsciente, a relutância de alguns docentes em adotar esse conteúdo em seus planos de curso. Sua dificuldade de estudo, talvez, se deva ao fato de ser um tema que abrange, de forma simultânea, três áreas do conhecimento: a sintaxe, a semântica e a prosódia. Vale ressaltar que são áreas que, por si só, já são consideradas complexas. Nas palavras de Junkes (2002),

Os gramáticos e estudiosos integram a pontuação nos domínios sintático, semântico e prosódico. A princípio o ato de ler concretizava-se praticamente através de oralização, e a entonação supria os sinais de pontuação. Dolet (apud ROSA, 1993, p. 77), em 1540, escrevia ao seu mestre: pela maneira que se pontua, dá-se uma ajuda não só a quem lê, para si mesmo, mas igualmente ao que lê em voz alta e ao mesmo tempo ao ouvinte. Responde o

mestre ao discípulo: os pontos colocados adequadamente separam as partes do texto que devem estar separadas, descansam a respiração de quem lê, distinguem e mostram aos ouvintes os sentidos do enunciado (JUNKES, 2002, p. 59).

Os sinais de pontuação, com o surgimento da leitura individual e solitária, ganharam status e importância, pois somente esses sinais gráficos serviam para fazer a ponte de sentido e entendimento entre o escritor e o leitor.

Para ilustrar como o estudo dos sinais de pontuação são abordados na gramática normativa, vamos utilizar a “Moderna Gramática Portuguesa”, de Evanildo Bechara (2003). Esta obra foi escolhida para este estudo pelo prestígio do qual goza seu autor, quando nos referimos à norma culta da língua portuguesa.

O autor cita os estudos de Nina Catach, e concorda com a linguista dizendo que sinais de pontuação são “essencialmente unidades sintáticas, “sinais de orações” e “sinais de palavras”, podendo comutar com tais unidades alfabéticas, substituí-las e tomar de empréstimo seu valor.” (p. 604).

Bechara (2003) mostra que se pode entender a pontuação de duas maneiras: numa acepção larga e noutra restrita. Explica da seguinte maneira:

A primeira abarca não só os sinais de pontuação propriamente ditos, mas de realce e valorização do texto: títulos, rubricas, margens, escolha de espaços e de caracteres e, indo mais além, a disposição dos capítulos e o modo de confecção do livro.

Segundo a concepção restrita, a pontuação é constituída por uns tantos sinais gráficos assim distribuídos: os essencialmente separadores (vírgula, ponto e vírgula, ponto final, ponto de exclamação, reticências), e os sinais de comunicação ou “mensagem” (dois pontos, aspas simples, aspas duplas, o travessão simples, o travessão duplo, os parênteses, os colchetes ou parênteses retos, a chave aberta, a chave fechada (BECHARA, 2003, p. 604).

Quanto à função, conforme o gramático, os sinais de pontuação podem ser distribuídos em três domínios:

- (a) A pontuação da palavra: espaços em branco; maiúsculas iniciais; ponto abreviativo; traço de união, hífen ou traço de separação; apóstrofo; sublinhado; itálico.
- (b) A pontuação sintática e comunicativa: a pontuação propriamente dita.
- (c) A pontuação do texto: para melhor explicar, eis esta definição nas palavras de Junkes (2002): “A pontuação metafrástica (ou textual) agrupa os

sinais que se situam além da frase: a alínea e o distanciamento entre os parágrafos, a mudança de página, assim como títulos e intertítulos” (p. 61).

Nas escolas, em turmas de ensino fundamental, em sua grande maioria, os professores apresentam como sinais de pontuação apenas os relacionados à pontuação sintática. Entendem a pontuação de palavra como algo relacionado à ortografia, ou simplesmente como destaques dados às palavras no texto de acordo com o escritor e, logo, não consideram como sinais. E a pontuação do texto não é citada como marca de pontuação, e os sinais são ensinados como quesitos de beleza e organização textual, também necessários a uma boa produção escrita.

Este trabalho tomará como base os sinais de pontuação privilegiados pelos livros didáticos do ensino fundamental e, conseqüentemente, pela maioria dos professores. Trataremos a seguir das definições trazidas pela gramática de Evanildo Bechara (2003), a “Moderna Gramática Portuguesa”, sendo esta, claramente normativa, aquela que, segundo Travaglia (2006), “é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade” (p. 31).

Organizaremos da seguinte forma: para cada sinal de pontuação, serão relacionadas as suas aplicabilidades, não apresentaremos os exemplos dados pelo autor.

No que se refere ao (a) ponto final, tem-se a seguinte orientação:

Ponto (.): o ponto simples final, que é dos sinais o que denota maior pausa, serve para encerrar períodos ao terminem por qualquer tipo de oração que não seja a interrogativa direta, a exclamativa e as reticências. É empregado ainda, sem ter relação com a pausa oracional, para acompanhar muitas palavras abreviadas. Com frequência, aproxima-se das funções do ponto e vírgula e do travessão, que às vezes aparecem em seu lugar.

Relativamente ao (b) ponto de parágrafo, são dados os direcionamentos a seguir:

Ponto parágrafo (.): um grupo de períodos cujas orações se prendem pelo mesmo centro de interesse é separado por ponto. Quando se passa de um para outro centro de interesse, impõe-se-nos o emprego do ponto parágrafo iniciando-se a escrever, na outra linha, com a mesma distância da margem com que começamos o escrito.

Quanto ao (c) Ponto de interrogação e (d) o ponto de exclamação, são breves considerações, tais como: põe-se no fim da oração enunciada com

entonação interrogativa ou de incerteza, real ou fingida, também chamada retórica; e põe-se no fim da oração enunciada com entonação exclamativa.

Os esclarecimentos quanto ao uso de (e) reticências são assim apresentados:

Reticências (...): denotam interrupção ou incompletude do pensamento (ou porque se quer deixar em suspenso, ou porque os fatos se dão em breve espaço de tempo intervalar, ou porque o nosso interlocutor nos toma a palavra), ou hesitação em enunciá-lo. Na transcrição de um diálogo, as reticências indicam a não-resposta do interlocutor. Numa citação as reticências podem ser colocadas no início, no meio ou no fim, para indicar supressão no texto transcrito, em cada uma dessas partes. Quando há supressão de um trecho de certa extensão, costuma-se usar uma linha pontilhada. Depois de um ponto de interrogação ou exclamação podem aparecer as reticências.

Em relação aos dois pontos (f), lemos

Dois pontos (:): usam-se dois pontos na: (1) enumeração, explicação, notícia subsidiárias; (2) 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; (3) nas expressões que, enunciadas com entonação especial, sugerem, pelo contexto, causa, explicação ou consequência e (4) nas expressões que apresentam uma quebra da sequência das ideias.

Quanto ao ponto e vírgula (g), as colocações do gramático são:

Ponto e vírgula (;): representa uma pausa mais forte que a vírgula e menos que o ponto, e é empregado: (1) num trecho longo, onde já existam vírgulas, para enunciar pausa mais forte; (2) separa as adversativas em que se quer ressaltar o contraste e (3) na redação oficial separa os diversos itens de um considerando, lei ou outro documento.

Para o travessão (h), o estudioso observa:

Travessão (—): (1) pode substituir vírgulas, parênteses, colchetes, para assinalar uma expressão intercalada. (2) Usa-se simples se a intercalação termina o texto; em caso contrário, usa-se o travessão duplo. (3) Pode denotar uma pausa mais forte. (4) Pode indicar ainda a mudança de interlocutor, na transcrição de um diálogo, com ou sem aspas.

A respeito dos parênteses (i) temos:

Parênteses (): assinalam um isolamento sintático e semântico mais completo dentro do enunciado, além de estabelecer maior intimidade entre o autor e o seu leitor. Em geral, a inserção do parêntese é assinalada por

uma entonação especial. Também se usam para preencher lacunas de textos ou ainda para introduzir, principalmente em citações, adendos ou explicações que facilitam o entendimento do texto. Nos dicionários e gramáticas explicitam informações com a ortoépia, a prosódia etc., no que também podem ser usados os parênteses.

Sobre as aspas (j), Bechara esclarece:

Aspas (“ ”): Nos trabalhos científicos sobre línguas, as aspas simples [‘ ’] referem-se a significados ou sentidos. Às vezes, usa-se nesta aplicação o sublinhado (cada vez menos frequente no texto impresso) ou o itálico. Ao que o Vocabulário Oficial diz a respeito das aspas, acrescentaremos apenas que também são empregadas para dar a certa expressão sentido particular (na linguagem falada é em geral proferida com entoação especial) para ressaltar uma expressão dentro do contexto ou para apontar uma palavra como estrangeirismo ou gíria.

Sobre a vírgula (k), sinal de pontuação de maior ênfase em nosso trabalho, Bechara explica que ela é usada:

Para separar termos coordenados, ainda quando ligados por conjunção (no caso de não haver pausa).

Para separar orações coordenadas aditivas ainda que sejam iniciadas pela conjunção e, proferidas com pausa.

Para separar orações coordenadas alternativas (ou, quer, etc.), quando proferidas com pausa.

Nas aposições, exceto no especificativo.

Para separar, em geral, os pleonasmos, e as repetições (quando não têm efeito superlativamente).

Para separar orações adjetivas de valor explicativo.

Para separar, quase sempre, as orações adjetivas restritivas de certa extensão, principalmente quando os verbos de duas orações diferentes se juntam.

Para separar orações intercaladas.

Para separar, em geral, adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais que vêm antes ou no meio da sua principal.

Para separar, nas datas, o nome do lugar.

Para separar as partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão, concessão.

Para separar as conjunções e advérbios adversativos (porém, todavia, contudo, entretanto), principalmente quando pospostos.

Para indicar, às vezes, a elipse do verbo.

Para assinalar a interrupção de um seguimento natural das ideias e se intercala um juízo de valor ou uma reflexão subsidiária.

Para desfazer possível má interpretação resultante da distribuição irregular dos termos da oração, separa-se por vírgula a expressão deslocada.

Colocamos em evidência a explicação do estudioso a respeito do caso do vocativo, que ganha destaque neste trabalho: “Para separar ou intercalar vocativos; nas cartas a pontuação é vária (em geral, vírgula) e na redação oficial usam-se dois pontos.”

Nessa descrição dos sinais de pontuação, segundo a gramática normativa, não falamos sobre as chaves e os colchetes, porque estes são sinais, muitas vezes, vistos como marcas relacionadas à matemática e, como foi dito no início desta seção, falaríamos dos sinais geralmente abordados nas aulas de língua portuguesa, ou melhor, quando tratados.

Observamos que, na maior parte dessa descrição, o critério de classificação mais presente é o sintático. Vejamos, então, como o livro didático aborda este conteúdo.

1.2.5 Os sinais de pontuação no livro didático

Após tratarmos dos sinais de pontuação vistos na escola sob o olhar da gramática normativa, discutiremos, neste tópico, como este conteúdo é tratado no livro didático. Faremos a observação de apenas uma coleção. Os autores escolhidos são William Cereja e Thereza Cochar, sendo esses frequentemente citados e suas obras usadas por professores, prática observada a partir de nossa experiência de convívio com alguns deles.

Nas escolas públicas do Estado do Acre, muitas vezes por falta de outros materiais para se utilizar durante as aulas, é que muitos professores usam, como recurso principal para lecionar, o livro didático fornecido pelo Ministério da Educação. Este livro é escolhido pelo corpo docente de cada escola, e para a sua escola, a cada 4 anos.

No período de renovação dos livros, os professores que participam dessa escolha, norteiam-se pelo que é estabelecido no Caderno de Orientações Curriculares de Língua Portuguesa, elaborado e distribuído pela Secretaria de Educação do Estado do Acre. É também importante para o professor observar se os exercícios propostos no livro didático adotado estão em acordo com os Descritores de Língua Portuguesa, que são os critérios avaliados nas provas externas como Prova Brasil, por exemplo.

Além de observar essas questões, a escolha do livro didático também acaba passando pela avaliação pessoal do professor, sendo este conhecedor do público com o qual lida todos os dias, geralmente, observa o grau de atratividade dos textos, a ordem em que estão apresentados os conteúdos e o nível de dificuldade e organização das atividades propostas pelo livro. Contudo, essa não é uma escolha

solitária, pois o livro deve ser eleito por todo o corpo docente da disciplina de língua portuguesa da escola.

Se os livros didáticos são, na maioria das vezes, o principal suporte das aulas dadas, faz-se necessária a observação do tratamento dado aos sinais de pontuação nesses instrumentos de aprendizagem. Para exemplificar, tomemos por base como este conteúdo é tratado na coleção “Português: Linguagens” (2015), de William Cereja e Thereza Cochar. A coleção foi produzida para o público do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), e é formada por quatro livros, um para cada ano dessa etapa escolar.

Cada livro é dividido em quatro unidades, e estas são divididas em quatro capítulos, sendo o último um projeto para ser desenvolvido com a turma. A coleção baseia-se no estudo por meio de gêneros textuais, e a partir destes desenvolve os conteúdos selecionados para aquela série.

Sempre iniciam com uma atividade de compreensão e interpretação textual de um gênero selecionado. Em seguida, é proposta uma atividade voltada aos aspectos semânticos das expressões que compõem o texto. Após isto, há uma seção exclusiva, que tem por título “Leitura expressiva do texto”, onde se promove a leitura em voz alta. Como explicam Cereja e Cochar (2015),

Deseja-se explorar também a entonação, as pausas, maior ou menor altura de voz, de acordo com o contexto, procurando ressaltar e sugerir por meio desses recursos as características ou estado das personagens, tais como insegurança, medo, avidez, pressa, nervosismo, alegria, surpresa, etc. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 299).

Logo depois, tem-se uma seção chamada “Cruzando linguagens”, na qual é apresentado um texto, com o mesmo tema do primeiro do capítulo, mas produzido numa linguagem diferente do primeiro. A título de exemplo, se o primeiro texto do capítulo era produzido em linguagem verbal (um conto, uma crônica, um poema, etc.), aqui se apresenta outro em linguagem não verbal ou mista (uma propaganda, uma charge, uma tirinha, etc.).

Posteriormente, há uma parte chamada “Trocando ideias”, que possibilita a expressão e a argumentação oral do aluno a respeito do texto lido. Há, ainda, a seção “Ler é...”, na qual são feitas outras leituras, nem sempre relacionadas ao conteúdo abordado, mas com o objetivo da leitura por fruição, através da qual o professor conduz a turma a descobertas e diversão.

Por último, tem-se a produção de texto. O aluno é convidado a produzir um texto, no gênero proposto no início do capítulo. Aqui, o estudante é guiado para planejar seu texto, produzi-lo e reescrevê-lo, se necessário, fazendo uma autocorreção de sua produção.

Observamos que, até aqui, o centro das atenções é o texto, a leitura e a produção, o que não cabe discussão, pois é de extrema importância para a formação do aluno. Posteriormente a essas atividades, agora o foco são questões de ortografia, gramática e análise linguística.

Como podemos ver, não é à toa que esta é uma coleção muito escolhida por professores da área de língua portuguesa. Trabalha a partir do gênero textual, explora muito bem o texto em todos os seus aspectos, e não abandona o estudo gramatical e ainda inova trazendo atividades de análise linguística.

Em relação ao ensino dos sinais de pontuação, nos quatro livros, este conteúdo só é abordado de forma sistemática no exemplar do 8º ano. Antes disso, temos uma breve citação em relação aos sinais de pontuação no livro do 6º ano, a menção que se faz a este conteúdo está no capítulo 1 da primeira unidade, quando ele aborda os tipos de frases e, obviamente, cita o uso do ponto, ponto de interrogação e exclamação.

No livro do 7º ano, não há nenhum trecho que se refira à pontuação de forma regular. É bem verdade que, nas atividades ao longo do livro, uma ou outra questão aborda esse conteúdo, mas de forma muito rápida, sem aprofundamento.

Somente no livro do 8º ano, a pontuação é apresentada de forma sistematizada no terceiro capítulo da terceira unidade do livro, na seção “A língua em foco”, na qual são abordados conteúdos gramaticais.

O estudo se inicia com uma subseção intitulada “Construindo o conceito”, na qual, a partir da leitura da crônica “Sexa”, de Luís Fernando Veríssimo, há um exercício relacionado a esse texto, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2- O Livro didático: “Construindo o conceito”

1. Ao fazer a leitura, vocês leram as frases no mesmo tom? Explique.
Não, pois os sinais de pontuação das frases não são sempre os mesmos, exigindo, assim, entonações diferentes.

2. Releia o seguinte trecho do texto:

“— Não devia ser ‘a sexa’?
 — Não.
 — Por que não?
 — Porque não! Desculpe. Porque não.
 ‘Sexo’ é sempre masculino.”

Observe que a frase **Por que / Porque não** está pontuada de três formas diferentes.

a) Que sentido ela apresenta na primeira vez em que foi empregada?
Na primeira ocorrência, o ponto de interrogação indica que o filho questiona a fala do pai, solicitando uma explicação.

b) E na segunda vez?
Na segunda ocorrência, a entonação exclamativa da frase revela a expressão de impaciência do pai diante da pergunta do filho.

c) E na terceira vez?
Na terceira vez, o uso do ponto, modificando a entonação da frase, indica que o pai retoma o tom cordial predominante em suas falas. A frase procedente, “Desculpe”, ajuda a construir este sentido.

3. Reescreva as três linhas finais da crônica, propondo outra pontuação possível para as frases do diálogo.
Professor: Sugere-se escrever uma das respostas possíveis na lousa e discutir com a classe as mudanças de sentido que ocorrem em relação ao texto original.

4. Suponha a seguinte situação: Um professor pede aos alunos que deem continuidade à história de Luis Fernando Verissimo, acrescentando a ela um parágrafo, e eles escrevem o seguinte texto:

A mãe olha para o pai não entendendo nada e vai atrás do filho para pedir-lhe explicações, encontra-o na sala com um amigo lendo uma gramática, não tira os olhos dele, admirada, até o amigo perceber e fazer um sinal para ele, ele se volta para a mãe, olha para ela com um olhar alegre, a mãe conclui que o marido tem razão, pois o menino não larga mesmo a gramática.



a) Do modo como está redigido, o texto está claro? Se não, que relação há entre a pontuação e a clareza do texto?
O texto não está claro, pois todo ele foi escrito em uma única frase. O aluno deveria tê-lo dividido em partes menores, empregando um número maior de frases.

b) Reescreva o parágrafo, buscando dar a ele maior clareza. Faça as adaptações que julgar necessárias. Atenção ao emprego da pontuação.
2. b) Sugestão: A mãe olha para o pai não entendendo nada e vai atrás do filho para pedir-lhe explicações. Encontra-o na sala, com um amigo lendo uma gramática. Admirada, a mãe não tira os olhos do filho, até o amigo perceber e fazer

c) Agora conclua: É importante a pontuação em um texto? Por quê?
Sim, pois ele ajuda a estabelecer coesão entre palavras e partes do texto, tornando as ideias mais precisas.

Fonte: Cereja; Cochar (2015, p. 188)

Observamos que nesse exercício, o aluno, a partir de frases bem contextualizadas, é levado a refletir sobre a entonação das frases, o sentido que os sinais de pontuação emprestam ao texto, além de, por meio da última questão, através de um pequeno texto, propositalmente mal elaborado, perceber a importância dos sinais de pontuação em uma construção textual.

Na segunda subseção, com o título “Conceituando”, temos o conceito pronto de pontuação, segundo o qual “a pontuação contribui, na escrita, para a coesão

entre palavras e partes do texto, torna mais preciso seu sentido e indica as diferenças de entonação” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 188).

Em seguida, são apresentados os sinais de pontuação que serão estudados, dividindo-os em dois grupos: os utilizados para marcar as pausas (ponto, vírgula e ponto e vírgula); e os utilizados para marcar a melodia, a entonação da fala (ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, reticências, aspas, parênteses, colchetes e travessão). Esta divisão vai ao encontro do que preceitua a Nova Gramática do Português Contemporâneo, de Celso Cunha e Luís F. Lindley Cintra (2001).

Logo após, é iniciada, então, a conceituação dos sinais selecionados pelos autores para estudo:

Ponto – emprega-se no final de frases declarativas. Também conclui um conjunto de ideias, levando o texto a um novo parágrafo.

Ponto de interrogação – emprega-se no final de frases interrogativas diretas.

Ponto de exclamação – emprega-se no final de frases exclamativas, com a finalidade de indicar estados emocionais, como espanto, surpresa, dor, alegria.

Dois pontos – é usado para introduzir uma explicação, um esclarecimento, uma citação ou a fala de uma personagem

Travessão – é empregado no discurso direto para indicar a mudança de interlocutor. Também empregado para isolar palavras ou frases num contexto.

Reticências – podem indicar interrupção na fala e, conseqüentemente, a suspensão de sua melodia. Também podem sugerir alegria, ironia, silêncio, dúvida, ameaça, surpresa, etc. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 189).

A vírgula ganha um subtítulo separado dos demais sinais, cujo título é “A vírgula entre os termos da oração”, e apresenta uma lista de usos deste sinal gráfico:

(a) Para separar termos que exercem a mesma função sintática – núcleos do sujeito composto, complementos, adjuntos –, quando não vêm unidos por e, ou e nem.

(b) Para isolar adjuntos adverbiais deslocados.

(c) Para isolar o aposto.

(d) Para isolar o vocativo.

(e) Para isolar expressões explicativas, como isto é, por exemplo, ou melhor, a saber, ou seja.

(f) Para isolar nome de lugar anteposto à data.

(g) Para indicar a supressão de uma palavra (geralmente um verbo) ou de um grupo de palavras.

Terminada essa seção, apresenta-se um box, (caixa de texto com informações complementares) com o título “Há alguma restrição quanto ao emprego da vírgula? ”, falando de algumas limitações quanto ao emprego da vírgula, como por exemplo, que ela não deve separar o sujeito do predicado e nem o verbo de seu complemento.

Sem demora, é proposto o exercício com sete questões. Da 1 a 6, elas se referem a uma tirinha de Adão Iturrusgarai, apresentada na Figura 3:

Figura 3 - Livro didático: questões sobre o emprego de pontuação



Fonte: Cereja; Cochar (2015, p. 191)

A primeira questão sobre a tirinha induz o aluno a identificar o sinal de pontuação utilizado naquele contexto e refletir sobre seu sentido em perguntas como: “Qual sinal de pontuação foi empregado nessas falas? Por que ele foi utilizado? ”. E ainda: “Os questionamentos indicam indignação, sugestão, curiosidade, convite ou surpresa? ”.

Na segunda questão, pede-se o seguinte: “Crie uma fala que poderia ter sido dita pelo adulto no último quadrinho. Uma das frases deve ser interrogativa”.

Na terceira e quarta questão, repete-se a ideia da primeira atividade com perguntas como:

- 1) Observe as falas do jovem.
 - a) Nas frases ditas por ele, que sinal de pontuação foi empregado?
 - b) Essas frases indicam surpresa, alegria, entusiasmo, espanto ou indiferença?

- 2) No 2º quadrinho, o adulto diz: “Nossa!!”
- Com que intenção foi repetido o ponto de exclamação?
 - O que indica o ponto de exclamação nessa ocorrência?

A quinta questão chama a atenção para algo que não foi explicitado no texto de base do estudo dos sinais de pontuação apresentado pelo livro. Eis a questão:

3) Na tira, há palavras que foram escritas com letras maiores e em negrito. Quais são elas? De acordo com o contexto, por que foram escritas assim?

Esta questão propõe que o aluno observe outras formas de marcar o texto, como, no caso, as palavras escritas com a fonte um pouco maior e em negrito (*Kindle*, 3.500, leu, exibindo). Aqui se faz referência à pontuação de palavra, citada por Bechara (2003).

A sexta questão chama a atenção para um aspecto sintático, quando pede ao aluno que justifique o uso da vírgula na frase “É o kindle, um leitor de e-books!”.

A sétima questão baseia-se em outro texto, “Continho”, de Paulo Medes Campos.

Figura 4 - Livro didático: questão sobre o emprego de pontuação e reescrita

6. Justifique o emprego da vírgula na fala: “É o kindle, um leitor de e-books!”.
A vírgula foi empregada para isolar o aposto, um leitor de e-books.

7. Do texto a seguir foram suprimidas as vírgulas e outros sinais de pontuação. Reescreva o texto, empregando os sinais de pontuação convenientes, e, a seguir, responda ao que se pede.

Continho

Era uma vez um menino triste magro e barrigudinho do sertão de Pernambuco Na soalheira danada de meio-dia ele estava sentado na poeira do caminho imaginando bobagem quando passou um gordo vigário a cavalo.

— Você aí menino para onde vai essa estrada?
 — Ela não vai não nós é que vamos nela.
 — Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
 — Eu não me chamo não os outros é que me chamam de Zé.

(Paulo Mendes Campos. Crônicas — Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 2007 v. 1, p. 74.)

a) Em que situação, no texto, a vírgula é opcional? Por quê?
A vírgula é opcional em “imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo”. O adjunto adverbial está na posição que lhe é própria na ordem direta.

b) Nas duas vezes em que o sinal de pontuação conveniente é o dois-pontos, como se justifica o emprego desse sinal?
No primeiro caso, para introduzir o título de uma pessoa, no segundo, para introduzir um substantivo entre algo já enunciado.

c) De acordo com o contexto, como ficaria a última fala do texto, se houvesse no trecho a voz de um narrador?
— Eu não me chamo não — disse o menino —, os outros é que me chamam de Zé. / — Eu não me chamo não, os outros é que me chamam de Zé — disse o menino.



Fonte: Cereja; Cochar (2015, p. 192)

Do texto foram suprimidos alguns sinais de pontuação, e é solicitado ao aluno que o reescreva, empregando os sinais de pontuação corretamente, segundo o enunciado da questão. Logo depois, são propostas três questões sobre esse texto. A primeira de caráter sintático; a segunda relacionada à função dos dois pontos no texto; e a terceira pede que o aluno troque alguns sinais do texto e perceba como fica a construção de sentido. Até aqui, fica evidente uma tentativa dos autores em trabalhar com os alunos o sentido, a relação com o contexto e a intenção da pontuação no texto.

Em seguida, ainda há uma outra seção chamada “A pontuação na construção do texto”, que consiste em uma atividade baseada no texto de Elza Beatriz, chamado “Pontuação”, mostrado na Figura 5.

Figura 5 - Livro didático: A pontuação na construção do texto

A PONTUAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este texto, de Elza Beatriz:

Pontuação

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



(In: Elias José. *A poesia pede passagem — Um guia para levar a poesia às escolas*. São Paulo: Paulus, 2003, p. 80.)

Fonte: Cereja; Cochar (2015, p. 192)

O texto trata, de forma poética, da função atribuída aos sinais gráficos, a atividade baseia-se na leitura e compreensão do texto. Porém, como se pode observar, o próprio texto vai tratando dos sinais de pontuação, e de forma bem criativa falando sobre a função de cada um deles. As questões induzem o aluno a refletir sobre essas funções. Por último, na mesma página dessa atividade, ainda são exibidas duas caixas de textos complementares, um com o título “Para que serve a pontuação?”, talvez no intuito de dar mais sentido ao estudo; e outro

tratando da questão histórica dos sinais, com o título “Como surgiram os principais sinais de pontuação?”

Podemos concluir que a coleção “Português: Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar é um interessante material didático, pois percebemos a preocupação dos autores em trabalhar com questões contextualizadas, observando a construção de sentido que a escolha das palavras do autor promove em determinada situação. A gramática não deixa de ser trabalhada, porém os autores trazem aos professores e alunos a perspectiva da análise linguística para observar as questões da língua. Uma coisa que chama a atenção nesta coleção são os *boxes*, que são pequenos textos complementares que, muitas vezes, trazem explicações sobre o porquê de se estudar determinado conteúdo, ou ainda trazem curiosidades relacionadas à língua materna.

A obra desenvolve os conteúdos a partir de gêneros textuais, explora ricamente os textos selecionados, possibilita a leitura do aluno, no mais amplo sentido da palavra, isto é, a leitura do texto não só de decodificação de palavras, mas, sim, de ir às entrelinhas, pensar, argumentar sobre o que está posto.

Em relação aos sinais de pontuação, apresenta uma descrição de fato normativa, baseada em regras que, como já discutimos, se forem trabalhadas de forma isolada, não ajudam o aluno a fazer uso dos sinais de pontuação de forma segura. É fato que, por meio das atividades propostas, os autores expõem uma perspectiva de estudo mais contextualizada de estudo, baseando-se em textos, ao invés de frases soltas.

A observação que fazemos sobre este livro didático em relação ao tratamento que é dado aos sinais de pontuação é a de que este conteúdo deveria ser tratado desde o 6º ano, e não só no 8º ano. Em cada série, deveria ser retomado, e discutido. O aspecto prosódico, de alguma forma, é tratado quando se trabalha o texto, no tocante à leitura expressiva, em voz alta, aproveitando os resquícios dos ensinamentos sobre pontuação ensinados no fundamental I. O texto que sistematiza os sinais de pontuação limita o aluno apenas ao aspecto sintático, e deixa de lado o aspecto semântico da pontuação, este que, de alguma forma, se tenta trabalhar dentro do exercício. Fica perceptível a função primordial do professor bem preparado, pois é ele que, com sua experiência e conhecimento, deve tentar arrematar os três aspectos da pontuação (sintático, semântico e prosódico), chamando a atenção dos alunos para esses três elementos.

Ao final desta seção, as atividades propostas, claramente não proporcionam ao aluno, que ele faça uso, com propriedade, dos sinais de pontuação, se somente esses exercícios forem trabalhados. Faz-se necessária a intervenção constante do professor para que a pontuação seja plenamente compreendida pelos alunos.

1.3 O VOCATIVO E O USO DE VÍRGULA

Nesta seção, descrevemos as abordagens e definições sobre o vocativo e o emprego de vírgula, a fim de estreitar o foco deste estudo. Investigamos o tema em Cunha e Cintra (2001), em Lima (2012), de acordo com a visão da gramática normativa da língua portuguesa e em Macambira (1993), na visão estruturalista.

Na Nova Gramática do Português Contemporâneo, terceira edição, Cunha e Cintra (2001) consideram que aos termos de entoação exclamativa e isolados do resto da frase dá-se o nome de vocativo. Ele serve apenas para invocar, chamar ou nomear, com ênfase maior ou menor, uma pessoa ou coisa personificada, conforme o exemplo em (1):

(1) Manuel, tens razão. Venho tarde. Desculpa⁴.

Os autores alertam que, embora não subordinado a nenhum outro termo da oração e isolado do resto da frase, o vocativo pode relacionar-se com algum dos termos, como em (2) em que o vocativo *Senhor Deus* se relaciona ao sujeito *vós* e em (3) no qual o vocativo *Ó lanchas* se relaciona com o objeto direto *vos*:

(2) Dizei-me vós, Senhor Deus!

(3) Ó lanchas, Deus vos leve pela mão!

Cunha e Cintra acrescentam algumas observações quanto ao uso do vocativo para quando se quer dar maior ênfase à frase, costuma-se preceder o vocativo da interjeição *Ó!* e, na escrita, o vocativo vem, normalmente, isolado por vírgula, ou seguido de ponto de exclamação.

⁴ Os exemplos utilizados são aqueles dados pelos autores.

Na Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Rocha Lima, o termo é abordado de forma semelhante. Em sua conceituação tem-se que é um termo de natureza exclamativa, empregado quando chamamos por alguém, ou dirigimos a fala a pessoa ou ente personificado.

O gramático pontua que o vocativo não pertence à estrutura da frase, devendo ser considerado à parte. Na escrita, em regra, é o vocativo separado por vírgula (quando vem no início ou no fim de frase), ou figura entre vírgulas (quando intercalado). Além disso, ele referencia Lima e Câmara (1959), que fazem menção à prosódia:

Desse último aspecto é a palavra *senhor* que normalmente se segue a uma afirmação ou negação. Exs.: *Vou, sim, senhor! – Não, senhor!* A vírgula que se coloca neste caso para frisar melhor o vocativo não corresponde a uma pausa propriamente dita na fala, pois enuncia-se a palavra *senhor* sem solução de continuidade com as partículas *sim* ou *não* (LIMA e CÂMARA, 1959 *apud* LIMA, 2012).

Macambira (1993) faz a abordagem do vocativo sob o aspecto semântico e sob o aspecto sintático. Quanto à exploração semântica do vocativo, afirma que é o termo que serve para chamar uma pessoa ou coisa personificada, como em (4) e (5):

(4) Caim, onde está teu irmão?

(5) Liberdade, quantos crimes se cometem em teu nome!

O autor faz a distinção entre o vocativo absoluto e o vocativo relativo. O absoluto é aquele que se acha completamente solto sob o aspecto sintático, sem que, de modo algum, possa referir-se a qualquer termo da oração (6):

(6) Meu Deus, para onde segue a humanidade?

Quanto ao vocativo relativo, o autor explica que é aquele que, sob a forma de aposto, encontra na oração um termo a que se reporta, e que deve ser um pronome pessoal como no exemplo (7), em que *homem* é um vocativo apositivo, cujo fundamental é *tu*: implícito. Assim, todo o vocativo apositivo é obviamente relativo.

(7) Lembra-te *homem*, que tu és pó.

O pesquisador considera, ainda, que o vocativo relativo é um tipo de aposto e que o vocativo absoluto, por não ter com quem se relacionar, pode ser considerado o vocativo puro. Além disso, estabelece que o vocativo absoluto é assintático, irracional ou marginal, porquanto não pertence à estrutura da língua em oposição ao vocativo relativo que se incorpora à estrutura linguística.

Sob o aspecto sintático, Macambira (1993) assinala que o vocativo é o termo que se deixa preceder pela interjeição *ô* na linguagem literária, e pela interjeição *ó* na linguagem coloquial, assim como as interjeições *alô*, *eh*, *olá* também servem para marcar o vocativo.

Quanto à posição, o autor alerta que o vocativo pode praticamente ocupar todas as posições, articulando-se de longe ou de perto com o termo fundamental, como em (8), (9) e (10):

(8) Pai, afasta de mim este cálice.

(9) Afasta de mim este cálice, Pai.

(10) Afasta de mim, Pai, este cálice.

Nesse sentido, segundo o autor, o vocativo é tonal e pausado. A entonação ascendente que o acompanha é que lhe caracteriza a função linguística, assim, o vocativo só se distingue do sujeito mediante a entonação e a pausa, assinaladas na escrita pela vírgula (11) e (12):

(11) Meu filho, estuda!

(12) Meu filho estuda.

Como podemos perceber, a inadequação no uso de vírgula, em alguns casos pode ocasionar a duplicidade de sentidos ao que se quer comunicar. Por esse motivo, na seção a seguir, trataremos sobre a ambiguidade que emerge da ausência do sinal de pontuação.

1.3.1 Ambiguidade na relação entre vírgula e vocativo

No texto que segue, discorreremos sobre o conceito de ambiguidade, encontrado em três gramáticas, além da relação desse fenômeno com a pontuação e o vocativo.

Falar de marcas de pontuação é também, de alguma forma, lembrar um “bicho papão” das produções textuais: a ambiguidade. São dois elementos que, de alguma forma, estão ligados, pois a má colocação de sinais de pontuação em um texto pode gerar problemas e um deles é a ambiguidade.

A ambiguidade, também chamada de anfibologia, ainda tem em comum com a pontuação o fato de não ter um conceito pronto e acabado.

Em Terra e Nicola (1997), encontramos a ambiguidade sendo abordada em dois momentos. É citada a primeira vez, em um capítulo que versa sobre figuras de linguagem e vícios de linguagem. Os autores fazem uma pequena explanação acerca da gramática normativa e, em seguida, fazem o seguinte comentário:

Os desvios da norma culta enquanto reforço da mensagem têm função estilística, não constituindo erro, e aqui serão estudados sob o título de Figuras de Linguagem. Os desvios da norma provocados pelo desconhecimento da língua padrão por parte do falante constituem “erro” e aqui serão estudados sob o título de Vícios de Linguagem (TERRA; NICOLA, 1997, p. 181).

A ambiguidade é tratada na parte dos vícios de linguagem, e é definida da seguinte forma por Terra e Nicola (1997): “Ambiguidade ou anfibologia: consiste em deixar a frase com mais de um sentido”, dando como exemplo a oração “O menino viu o incêndio do prédio”.

No mesmo livro, mais adiante, em uma unidade reservada ao estudo de redação, a ambiguidade é mais uma vez citada em um capítulo que aponta as qualidades e os defeitos de um texto, e esta é vista como um defeito. Veja a definição dada:

Ocorre ambiguidade (ou anfibologia) quando a frase apresenta mais de um sentido.

Ocorre geralmente por má pontuação ou mau emprego de palavras ou expressões. É considerada um defeito da prosa, porque atenta contra a clareza. Veja alguns exemplos de frases ambíguas:

O guarda deteve o suspeito em sua casa.

Pedro saiu com sua irmã.

Nesses exemplos, a ambiguidade decorre do fato de o possessivo **sua** poder estar se referindo a mais de um elemento (casa **do guarda** ou **do suspeito**? Irmã **de Pedro** ou **do interlocutor**?). portanto, muito cuidado no emprego desse pronome. Você pode evitar a ambiguidade, substituindo-o por **dele(s)** ou **dela(s)** (TERRA; NICOLA, 1997, p. 386-387) [Grifos de autor].

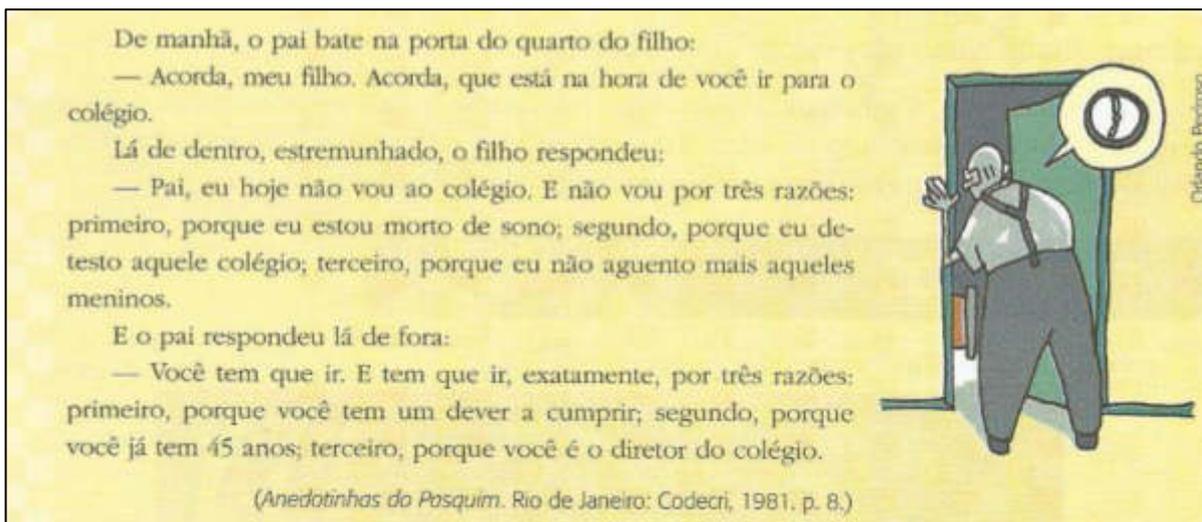
Percebemos que em Terra e Nicola (1997) a definição de ambiguidade, vista como erro, fica mais evidente ao aluno.

Para sabermos como a gramática normativa se posiciona sobre a ambiguidade, tomemos como base a gramática de Faraco e Moura (2004). Primeiro, esse assunto é tratado onde se fala sobre figuras de estilo (figuras de palavra, sintaxe e de pensamento), sendo a ambiguidade explicada do seguinte modo: “Ocorre toda vez que uma palavra ou expressão admite, num contexto, duas ou mais interpretações” (FARACO; MOURA, 2004, p. 574). E ainda há a seguinte observação: “Embora funcione como recurso de estilo, a ambiguidade pode ser um vício de linguagem nas mensagens de caráter predominantemente informativo” (FARACO; MOURA, 2004, p. 574), como no exemplo dado: “Maria pediu a Pedro para sair. (O sujeito do verbo sair é Maria ou Pedro?)”.

Mais adiante, Faraco e Moura (2004) abordam novamente a ambiguidade, num capítulo que trata de vícios de linguagem, e a definem assim: “Ocorre quando uma mensagem apresenta mais de um sentido. A anfibologia geralmente resulta da disposição inadequada das palavras na frase” (FARACO; MOURA, 2004, p. 596). E ilustra com o exemplo: “A menina viu o incêndio da loja (A menina estava na loja e viu o incêndio ou viu a loja incendiar-se?)”.

Cereja e Cochar (2012), em sua Gramática: texto, reflexão e uso, abordam a ambiguidade de maneira um pouco diferente da forma como fizeram Terra e Nicola (1997). Iniciam o conteúdo propondo uma atividade baseada na anedota a seguir, representada na Figura 6:

Figura 6 -Gramática: ambiguidade



Fonte: Cereja; Cochar (2012, p. 470)

Por meio da atividade baseada nesta anedota, já é possível perceber que os autores querem mostrar ao estudante que a ambiguidade, ao contrário do que o senso comum dita, de que esta é um erro nas produções textuais, pelo contrário, é um recurso que pode favorecer uma inteligente construção textual. No caso da anedota, podemos pensar que esse recurso foi usado de forma intencional para prender a atenção do leitor até o final do texto.

Depois da atividade, expõem o conceito de ambiguidade sem apontar se este é um defeito da produção textual ou um recurso na construção textual. Conceituam dizendo que “**ambiguidade** é a duplicidade de sentidos que pode haver em uma palavra, em uma frase ou em um texto inteiro” (CEREJA; COCHAR, 2012, p. 471) [Grifo dos autores]. E fazem a seguinte observação:

Quando é empregada de forma intencional, a ambiguidade representa um importante recurso de expressão; quando, porém, é resultado de má organização das ideias ou do emprego inadequado de certas palavras, constitui um problema de construção (CEREJA; COCHAR, 2012, p. 471).

Através da proposição de muitas atividades contextualizadas, os autores abordam a ambiguidade, mostrando que ela tanto pode ser um recurso da língua para a produção textual, se bem empregada, como também pode figurar como erro, e causar problemas na transmissão da mensagem.

Como vimos, os autores aqui citados, Terra e Nicola (1997), Faraco e Moura (2004) e Cereja e Cochar (2012) concordam que a ambiguidade tanto pode ser

considerada um recurso que enriquece a teia textual, como também pode ser vista como um problema para a mensagem transmitida pela composição textual.

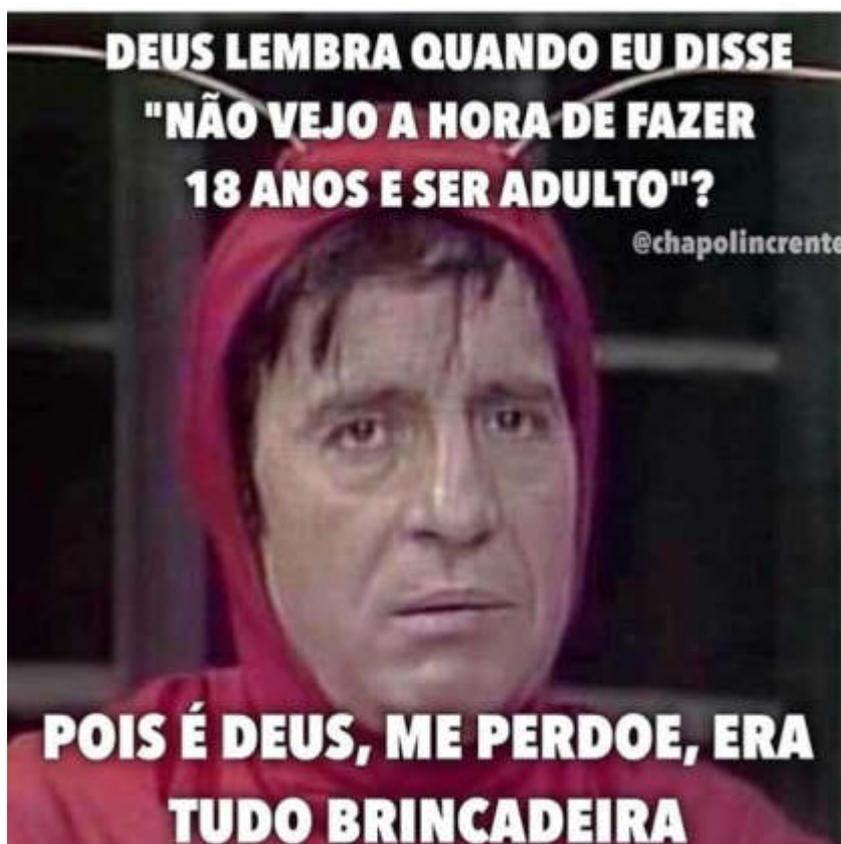
1.3.2 A ambiguidade provocada pela ausência da pontuação

Dos estudiosos aqui citados, apenas Terra e Nicola (1997) mencionam a pontuação relacionada à ambiguidade, os demais afirmam que a ambiguidade está mais relacionada à seleção de palavras ou à organização de frases, ou seja, relegando o fato à semântica e à sintaxe.

Todavia, acrescentamos que, a depender do sinal de pontuação escolhido pelo escritor, essas marcas têm grande influência no sentido transmitido pelo enunciado. Sobretudo, no caso do uso da vírgula, pois a depender do lugar em que é posta no período, esta pode passar uma mensagem contrária à desejada.

Para ilustrar, na Figura 7, observemos estas postagens coletadas por meio de pesquisa em site de busca e em redes sociais:

Figura 7 - Ambiguidade: postagem coletada nas redes sociais



Fonte: Página Instagram *Oficialchapolincrente*

Veja que a inserção ou a falta da vírgula após a primeira ocorrência da palavra “Deus” causam dois sentidos possíveis à sentença “Deus lembra quando eu disse...”. Ao iniciar a leitura da postagem sem a vírgula, o leitor possivelmente entende que se trata de uma afirmação, declarando ao leitor que Deus lembra quando o autor da postagem diz que não via a hora de fazer dezoito anos e ser adulto. Se colocada uma vírgula após a palavra Deus, transformando o termo em vocativo, compreendemos que a sentença deixa de ser uma afirmação e passa a ser uma frase interrogativa, do autor da postagem perguntando a Deus se Ele lembra da afirmação feita em outra ocasião. Quando lemos a segunda parte do *meme* é que vamos ter a certeza de que o autor da postagem tinha a intenção de elaborar uma frase interrogativa, pois, entendemos que ele persiste em direcionar sua pergunta a Deus.

Em outra postagem, destacamos a ocorrência de ambiguidade, conforme Figura 8.

Figura 8 - Ambiguidade: postagem do *Instagram*



Fonte: Página do *InstagramPortugueselegal*

Essa postagem feita em uma página do *Instagram*, que tem a proposta de discutir dúvidas da língua portuguesa, apresenta o objetivo claro de observar o uso da vírgula em contexto de vocativo, mostra-nos mais um caso de que a presença ou falta da vírgula podem causar sentenças ambíguas. A frase, na forma como se encontra na publicação, sem vírgula, “Parabéns atrasado professor”, nos faz compreender o discurso de alguém que parece querer chamar a atenção do professor por chegar atrasado. Todavia, se colocada uma vírgula antes do termo “professor”, transformando-o em vocativo, temos a fala de alguém que, mesmo

estando atrasado em relação à determinada data, ainda parabeniza o professor. Na Figura 9 apresentamos outro caso encontrado em redes sociais.

Figura 9 - Ambiguidade: exemplo



Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/>

Eis aqui mais um exemplo em que, dependendo da ausência ou presença da vírgula, temos mensagens de sentido totalmente diferente. Na primeira cena, a personagem da ilustração elabora uma afirmação dizendo que mãe é um ser único. Já na segunda cena, o termo mãe, sendo um vocativo, e logo isolado por uma vírgula, demonstra a personagem se dirigindo a sua mãe, dizendo que só há uma unidade do que mãe e filho possivelmente procuravam.

Por meio dos exemplos citados, percebemos que a pontuação também ocasiona a presença de sentido ambíguo nas frases, e não só as palavras, ou a organização delas, como alguns autores propõem. A questão em relação à ambiguidade é que ela pode ocorrer por duas razões, e aqui percebemos também uma questão de subjetividade. Uma, por falta de conhecimento ou segurança do escritor em selecionar as palavras certas e pontuar de forma convicta seu texto. Outra, por uma questão intencional, para quem sabe, prender a atenção do leitor

sobre o que foi escrito, ou ainda causar riso, como no caso das postagens apresentadas.

Feitas nossas considerações sobre questões históricas, teóricas e ensino da pontuação, no próximo capítulo trataremos dos procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O segundo capítulo desta dissertação apresenta a classificação da pesquisa, conforme a metodologia do trabalho científico, bem como trata sobre o campo de pesquisa e os participantes. Faremos uma análise do questionário aplicado e, ainda, uma descrição das etapas da proposta de intervenção aqui exposta.

Quanto à abordagem, classificamos como sendo qualitativa. Apoiamo-nos no conceito de Silveira e Córdova (2009), afirmando que “A pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (p. 31). As estudiosas explanam que os pesquisadores que optam pela abordagem qualitativa “buscam explicar o porquê das coisas”. Identificamo-nos com esse posicionamento, tendo em vista que nossa pesquisa não visa quantificar o ensino de pontuação, mas sim procurar entender de que forma ele ocorre.

Quanto à natureza da pesquisa, a classificamos como sendo aplicada, pois, como afirma Silveira e Córdova (2009), esse tipo de pesquisa “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (p.35). Concluímos, dessa forma, que nosso trabalho visa ser um ponto de apoio aos professores que se interessem por aplicar uma forma diferente de trabalhar o conteúdo pontuação em suas aulas.

Em relação aos objetivos, entendemos como sendo exploratório-descritiva. Ainda segundo Silveira e Córdova (2009), a pesquisa exploratória “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (p. 35). A pesquisa descritiva, por sua vez, conforme Silveira e Córdova (2009) citando Triviños (1987), diz que esse “tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (p. 35).

Finalmente, acerca dos procedimentos de pesquisa, entendemos nosso trabalho como sendo uma pesquisa ação educacional. Segundo Thiollent (2002),

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, 2002, p. 14).

Severino (2007) complementa observando:

A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alterações da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 120).

Em Gil (2002), a respeito da pesquisa-ação, diz que “sem esse objetivo de solucionar problemas práticos a pesquisa-ação não teria sentido [...]” (p. 144). Desta feita, entendemos que nossa pesquisa se configura como pesquisa-ação, visto que buscamos interpretar o ensino dos sinais de pontuação bem como apontar uma nova perspectiva para ele.

2.1 CAMPO DA PESQUISA

Apontados os procedimentos metodológicos que conduziram nossa pesquisa, nesta fração do trabalho faremos uma breve descrição sobre a escola que gentilmente acolheu nossa proposta de trabalho.

A escola funciona em três turnos: no primeiro oferece o ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano; no segundo turno, trabalha com o ensino fundamental II, com turmas de 6º ao 9º ano; e no terceiro turno, atende ao público adulto, ofertando aulas da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Localiza-se na periferia da capital acreana, recebendo um público que, em sua maioria, é formado por alunos de baixa renda.

A instituição de ensino tem instalações organizadas e limpas, conforme o esforço da comunidade escolar. Possui 9 salas de aula, sendo que oito delas são climatizadas por dois ventiladores cada, o que torna o ambiente pouco agradável e nada propício para a concentração necessária à aprendizagem dos jovens; apenas uma sala de aula tem ar condicionado, sendo que este aparelho é fruto do esforço da comunidade escolar que, por meio de um arraial, arrecadou o dinheiro suficiente para a compra deste aparelho. Dentre outros ambientes do colégio, há uma sala destinada a um laboratório de informática, onde até existem computadores, contudo, as máquinas precisam de manutenção, e, por esta razão, este espaço não pode ser utilizado pelos alunos. Estando a sala de informática por muito tempo sem utilidade

para a escola, por conta do mau funcionamento dos aparelhos, a gestão resolveu transformá-la em uma sala de leitura.

2.2 PRELIMINARES DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Trataremos, a seguir, sobre como foi a apresentação de nossa proposta à escola, e sobre como procedemos para pôr em prática nossa atividade.

A proposta de intervenção deste trabalho foi apresentada à coordenação pedagógica da escola, que, por conseguinte, a expôs aos professores da instituição os quais, muito generosamente, cederam seus horários para que nós aplicássemos as atividades com os alunos. Nesse período, os professores estavam envolvidos com um projeto sobre a consciência negra e, portanto, enquanto ministrávamos as atividades aos alunos, os professores prosseguiram com o projeto com o qual estavam comprometidos.

Duas semanas antes de iniciar a aplicação da proposta com os alunos de uma turma do 8º ano do ensino fundamental, estivemos na escola para realizar uma pesquisa com o intuito de saber qual a relação dos alunos com a internet e as redes sociais, queríamos saber se eles tinham acesso fácil à internet. Essa pesquisa foi feita por meio de questionário aplicado aos alunos, a fim de conhecermos os usos e as preferências dos alunos no acesso à internet, bem como às redes sociais.

Chegamos à conclusão de que deveríamos encontrar um meio alternativo para que os alunos pudessem acessar a página, já que o laboratório de informática da escola não nos dava condições de uso.

Pensamos em usar o celular em sala de aula, porém, tomamos conhecimento de que a escola proíbe o uso de qualquer aparelho eletrônico em sala de aula, justificando que aparelhos celulares atrapalham o trabalho dos professores, bem como desfavorecem a aprendizagem dos alunos, visto que os estudantes não apresentam maturidade no seu manuseio.

Além disso, a escola assume essa postura em consonância com a lei estadual nº 3109, de 29/12/2015, que proíbe o uso de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos, como *smartphones* e *tablets*, nos estabelecimentos de ensino do estado do Acre. Todavia, a lei faz exceção para uso pedagógico e orientado do celular. Dessa forma, teríamos respaldo. Contudo, a internet da escola é utilizada apenas por funcionários e pela secretaria da instituição, pois o sinal é

bem ruim e não conseguiria sustentar tantos usuários ao mesmo tempo, o que tornou impossível disponibilizar aos alunos do 8º ano a senha de acesso à internet da escola. Diante do obstáculo do não acesso à internet, decidimos, então, que o acesso dos alunos à página se daria em suas casas, da forma como conseguissem acessá-la.

Retomaremos posteriormente o detalhamento da atividade, antes, porém, faremos a apresentação dos participantes da pesquisa na próxima seção.

2.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após apresentar a escola onde desenvolvemos nossa pesquisa, nesta fração de nosso trabalho, apresentaremos nossos informantes.

A proposta interventiva descrita nesta dissertação foi aplicada em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Rio Branco, capital do estado do Acre. A turma tem 32 alunos matriculados. Desse total, apenas 24 frequentam as aulas, os demais são casos de transferência entre escolas.

Assim, por meio do questionário aplicado aos alunos, foi possível identificar o perfil da turma, bem como suas principais rotinas tecnológicas.

2.3.1 Análise do questionário

Ao pensarmos em trabalhar com internet e os gêneros digitais, tínhamos a hipótese de que os alunos já dominavam esse universo e tinham acesso facilitado à rede, além de cogitarmos a utilização do laboratório de informática da escola, para garantir que todos participassem das atividades. O uso do laboratório de informática da escola era impossível, pois havia sido desativado porque os computadores não funcionavam. Porém, ainda tínhamos a dúvida de como, de fato, era a relação dos nossos informantes com a internet, se tinham acesso facilitado ou não, e como chegavam até ela.

Decidimos fazer um questionário, que, de forma anônima, seria respondido pelos alunos, e por meio do qual conheceríamos melhor o perfil dos alunos. O conjunto de perguntas entregue aos alunos teve o título de “Questionário sobre a vida digital dos alunos” e era formado por 17 questões, sendo 16 questões de

múltipla escolha, e uma subjetiva. As questões 7 e 12 do questionário, além de serem de múltipla escolha, abriam espaço, se houvesse necessidade, para o aluno complementar sua resposta. Da turma formada por 24 alunos, 23 responderam ao questionário.

Quanto à questão 1, sobre as idades dos alunos da turma selecionada, certificamo-nos de que a maior parte dos alunos têm 13 anos, seguido dos alunos com 14 e, por último, os estudantes com 15 anos.

Tabela 1 – Idades dos informantes

Idade	%
13	39,1
14	34,8
15	26,1

Fonte: Dados da pesquisa

Os percentuais estão em 39,1% com 13 anos, 34,8% com 14 anos, e 26,1% com 15. Esse resultado nos fez constatar que a maioria da turma é formada por alunos com a idade apropriada para a série, logo, há poucos alunos com distorção de idade ou série nesta turma.

No que se refere à questão 2, na turma analisada, a maior parte dos estudantes é do sexo feminino, com percentual de 60,8%; logo, 39,2% da sala é do sexo masculino.

Tabela 2 – Sexo dos informantes

Sexo	%
Feminino	60,8
Masculino	39,2

Fonte: Dados da pesquisa

A terceira questão, que perguntava se o aluno usava internet, confirmou-nos que 100% dos alunos entrevistados usam a rede mundial de computadores. As respostas a essa questão confirmaram nossa hipótese em relação ao contato dos alunos com a web, mostrando que todos eles sabem o que é, e fazem uso de suas ferramentas e possibilidades.

A quarta pergunta era sobre se o aluno possuía computador. A maior parte, formada por 56,6% dos entrevistados, não possuem computador em casa; desta feita, 43,4% disseram possuir o aparelho em seus lares.

Tabela 3 – Possuem Computador

Resposta	%
Sim	43,4
Não	56,6

Fonte: Dados da pesquisa

Quando questionados, na quinta pergunta, se possuíam celular, a maior parte dos alunos, respondeu que sim, representados por 91,3% do todo, e apenas 8,7% disse não ter um aparelho celular, conforme apresentado na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Possuem Telefone Celular

Resposta	%
Sim	91,3
Não	8,7

Fonte: Dados da pesquisa

As questões 4 e 5 nos fazem refletir sobre o fato de que se os alunos têm acesso à internet, esse acesso tem sido feito, em boa parte, por meio de *smartphones*, telefones celulares com funções iguais às de um computador. Antes da popularização dos *smartphones*, o acesso à internet só era possível por meio de um PC (*Personal Computer*). Geralmente, para usar o computador, as pessoas faziam cursos para aprender a manusear a máquina. Esta nova geração, aqui representada pelos alunos da turma selecionada, incrivelmente não necessita fazer cursinhos para ter habilidade de mexer com estes aparelhos. Outra reflexão que fazemos é a de que o computador parece ser visto como algo restrito ao uso da internet, ou ao lazer, parece que muitas famílias têm esquecido que o computador é também um objeto para momentos de estudo (pesquisas, edição de textos, tabelas, etc.).

Sobre dispor de acesso à internet em casa, 82,6% dos entrevistados disseram que usufruem deste benefício, e 17,4% disseram não ter acesso à internet em sua moradia.

Tabela 5 – Possuem Internet residencial

Resposta	%
Sim	82,6
Não	17,4

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à forma de acesso à internet, demos opções de lugares possíveis como a própria casa, a escola, *wi-fi* compartilhada com um vizinho, dados móveis de celular, ou duas formas ou mais, no caso de o aluno ter *wi-fi* em casa e dados móveis. Dos alunos entrevistados, 69,6% disseram que acessam a internet em casa; nenhum deles disse acessar na escola; 13,0% afirma compartilhar sinal de internet com vizinho. Os que usam dados móveis do celular somam 4,3% do total, e outros 13% dos entrevistados disseram usar duas formas ou mais de acesso à rede.

Tabela 6 – Forma de acesso à internet

Resposta	%
Casa	69,6
Escola	0
Wi-Fi do vizinho	13,0
Dados móveis do celular	4,4
Duas formas ou mais	13,0

Fonte: Dados da pesquisa

Por meio das respostas das questões 6 e 7, entendemos que os alunos compreendem acesso à internet em casa como não só ter um aparelho roteador que dispõe de rede *wi-fi* para a residência, mas, também, acessar por meio de dados móveis, ou até mesmo *wi-fi* compartilhada com o vizinho.

Na questão 8, confirmamos nossa hipótese de que nossos alunos gostam da rede mundial de computadores e acessam-na sempre que podem, pois, do total de entrevistados, 69,6% dizem acessar sempre a internet; dos alunos, 30,4% disseram que se conectavam às vezes à web, e nenhum deles disse que nunca se conectava.

Tabela 7 – Frequência de acesso à internet

Resposta	%
Sempre	69,6
Às vezes	30,4
Nunca	0

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos que, mesmo os que responderam que acessam às vezes, ainda assim conectam sempre que possível.

Sobre a constância dos alunos ao navegar pela web, 56,5% afirmaram que permanecem mais de 6 horas por dia conectados. O grupo de alunos que ficam menos de 1 hora por dia soma 17,4% do total. Os que permanecem de 1 a 3 horas somam 13%, e os outros 13% disseram que ficam de 4 a 6 horas por dia.

Tabela 8 – Tempo de permanência na internet

Resposta	%
Menos de 1 hora	17,4
De 1 a 3 horas	13,0
De 4 a 6 horas	13,0
Mais de 6 horas	56,5

Fonte: Dados da pesquisa

Mais uma vez, confirmamos os quão “ligados” à internet nossos jovens/alunos são. Observamos que a maioria da turma entrevistada gasta 25% do seu dia interagindo por meio da internet, recebendo ou repassando informações. Seis horas por dia é mais que o tempo de permanência dos jovens na escola, que é de 4 horas em média. E se pensarmos que, boa parte da comunicação virtual se baseia na escrita, podemos perceber como é necessário que a escola abra os olhos a esta realidade, e comece a orientar a atuação dos alunos nesses ambientes. A interpretação das postagens, dos *memes*, é outro fator importante, pois as possibilidades de leitura que a internet oferece, com textos verbais e não verbais, são imensas.

A questão 10 era a única pergunta totalmente subjetiva, interrogando os informantes sobre o que mais gostavam de ver na internet. As respostas dadas, puderam ser organizadas em dois grupos: a porcentagem de alunos que disseram gostar de ver as redes sociais; e outro grupo que disse gostar de ver outro tipo de entretenimento ou informação na internet.

Tabela 9 – O que mais gostam de ver na internet

Resposta	%
Redes sociais: <i>Facebook</i> , <i>Youtube</i> , <i>WhatsApp</i>	60,9
Notícias, fotos de parentes e amigos, jogos, músicas, etc.	39,1

Fonte: Dados da pesquisa

A porcentagem resultante da pergunta foi de que 60,9% dos entrevistados declararam gostar de “ver”, “navegar” nas redes sociais. Dentre as redes sociais mais citadas nesta resposta estão o *Facebook* e o *Youtube*, seguidos do *WhatsApp* e *Snapchat*. Os 39,1% restantes afirmaram gostar de ver notícias, fotos de parentes e amigos, jogos, músicas, etc. Podemos deduzir, das respostas dadas pelos informantes que formam o grupo dos 39,1% dos entrevistados, que embora tenham dado essa resposta (ver notícias, fotos, jogos e músicas), ainda assim também navegam pelas redes sociais, pois todos os itens citados por eles são possíveis de

serem encontrados nesses ambientes. Fotos de parentes e amigos, por exemplo, geralmente podem ser visualizadas por meio de acesso ao *Facebook*.

Em relação ao uso das redes sociais, demos as opções do *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *Snapchat*, pois consideramos que essas são mais populares. Dessas, a maioria dos alunos, que formam 65,2% dos entrevistados, disseram frequentar duas ou mais redes sociais ao mesmo tempo. O *Facebook* apareceu como a rede social mais acessada, somando 34,8%. Entre os informantes, nenhum deles disse frequentar o *Twitter*, *Instagram* e o *Snapchat*.

Tabela 10 – Uso de Redes Sociais

Resposta	%
<i>Facebook</i>	34,8
<i>Twitter</i>	0
<i>Instagram</i>	0
<i>Snapchat</i>	0
Duas ou mais	65,2

Fonte: Dados da pesquisa

Na questão de número 12, quando perguntados sobre a rede social de sua preferência, mais uma vez o *Facebook* aparece como a favorita, somando 82,6% dos votos. *Instagram* obteve 4,3% dos votos, enquanto que *Twitter* e *Snapchat* não foram escolhidas por nenhum aluno, sendo que 13% dos entrevistados deixaram de responder à questão.

Tabela 11 – Rede Social de preferência

Resposta	%
<i>Facebook</i>	82,6
<i>Twitter</i>	0
<i>Instagram</i>	4,4
<i>Snapchat</i>	0
Não respondeu	13,0

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa questão, elaboramos ainda uma pergunta subjetiva que pudesse nos deixar claro o porquê de gostarem mais da rede social indicada por eles e não das outras. Os informantes que disseram gostar mais do *Facebook* escreveram que apreciam esta rede social porque, por meio dela, é possível ver vídeos, publicar fotos e receber “curtidas”, “curtir” e comentar as fotos dos amigos, conversar com amigos de perto e de longo, saber de novidades e o que está acontecendo com outras pessoas, e ainda ficar informado.

Sobre ler as postagens que aparecem na rede social que frequenta, a maioria dos alunos, num total de 73,9%, afirma ler o que aparece em sua *timeline*; já 21,7% disse não ler postagens, e outros 4,4% não quiseram responder.

Tabela 12 – Leitura de postagens

Resposta	%
Sim	73,9
Não	21,7
Não respondeu	4,4

Fonte: Dados da pesquisa

Por meio dos dados da tabela 11, consideramos que os alunos frequentadores de redes sociais entram em contato com a leitura, de alguma forma, mesmo os que afirmaram que não liam as postagens, pensamos ser quase impossível passar os olhos numa postagem, seja ela representada por linguagem verbal, não verbal ou mista, e não reter algo do que viu.

A respeito de comentar regularmente as postagens que visualiza, 65,2% dos alunos disseram que têm o costume de comentar. Já 34,8% disseram não ter esse costume.

Tabela 13 – Hábito de comentar

Resposta	%
Sim	65,2
Não	34,8

Fonte: Dados da pesquisa

Esse resultado nos mostra que boa parte de nossos alunos gostam de interagir com outras pessoas por meio das redes sociais. É justamente nesse momento que utilizam os conhecimentos que têm sobre a linguagem escrita e, por conseguinte, podem fazer uso adequado dos sinais de pontuação para melhor expressar o que desejam.

No tocante à regularidade com a qual o informante faz postagens nas redes sociais, na questão, foram dadas as opções de tempo de uma vez por semana, uma vez por quinzena e diariamente.

Tabela 14 – Regularidade de postagens

Resposta	%
Uma vez por semana	52,2
Uma vez por quinzena	34,8
Diariamente	13,0

Fonte: Dados da pesquisa

Esse resultado nos mostrou que, embora os alunos permaneçam por muito tempo conectados à internet, a frequência nos parece baixa em relação ao que esperávamos, já que apenas 13,0% disse fazer postagens diariamente; 34,8% faz postagens a cada quinze dias; e a grande maioria faz postagens pelo menos uma vez por semana, formando um total de 52,2% dos informantes.

Quanto ao uso do *WhatsApp*, 78,3% declararam comunicar-se por meio desse aplicativo, enquanto 21,7% disseram não o utilizarem, conforme apresentado na Tabela 15.

Tabela 15 – Uso de *WhatsApp*

Resposta	%
Sim	78,3
Não	21,7

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao tipo de página usada em nosso trabalho, a grande maioria disse não conhecer, formando um total de 82,6% dos informantes; e 17,4% declararam conhecer ou pelo menos ouvir falar deste tipo de página.

Tabela 16 – Conhece *Spotted*

Resposta	%
Sim	17,4
Não	82,6

Fonte: Dados da pesquisa

O resultado nos mostrou a necessidade de, antes de iniciar as atividades, abrir um espaço para explicar como funciona e do que trata esse tipo de página no *Facebook*.

Encerrada a descrição dos resultados do questionário de sondagem do perfil dos alunos, passamos, a seguir, à descrição da proposta de intervenção.

2.4 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PROPOSTA

A proposta interventiva apresentada neste trabalho está dividida em cinco etapas. Decidimos pela denominação etapa, e não aula, pelo intuito de que cada uma das cinco fases, de preferência, avance conforme a necessidade da turma onde ela for aplicada, logo, o professor decide o tempo e execução de cada etapa.

Esta proposta contempla os conteúdos de pontuação, mais especificamente, com a observação da vírgula em contexto de vocativo, além de um esclarecimento sobre ambiguidade. A professora regente da turma cedeu gentilmente seus horários para que a proposta fosse aplicada pela pesquisadora. Supomos que, para obtermos um resultado mais fidedigno possível, seria melhor que a própria pesquisadora aplicasse, pois certamente saberia lidar com possíveis imprevistos, bem como verificar de forma atuante o que daria certo ou não da aplicação.

Na primeira etapa, ocorre uma conversa com os alunos sobre o uso das redes sociais, a comunicação dos dias atuais e a apresentação do gênero *spotted*, escolhido para o desenvolvimento desta atividade, além de incentivar os alunos a participarem da página no *facebook* criada para abrigar os recados produzidos pelos alunos. Em nosso trabalho, sempre nos referimos aos momentos de diálogo com os alunos como conversa, por entendermos que esta palavra representa a proximidade que desejamos ter de nossos alunos. Acreditamos que a aula só ocorre com a participação efetiva dos alunos, e os reconhecemos como parceiros na construção da aprendizagem.

A segunda etapa é o instante no qual retomamos os conhecimentos dos alunos sobre os sinais de pontuação. A revisão deste conteúdo ocorre por meio da produção de uma cartilha. Julgamos que, ao confeccionarem as cartilhas, os estudantes poderiam revisar melhor a função dos sinais de pontuação. Em seguida, as cartilhas serão oferecidas aos alunos do fundamental I. Essa ação vai ao encontro do que postula Antunes (2003), quando sugere que a produção textual dos alunos tenha um leitor real.

Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo (ANTUNES, 2003, p. 46).

A terceira etapa é o momento de reflexão sobre o uso da vírgula em específico. Nossa finalidade é levar o aluno a atentar para o como esse sinal pode influenciar o sentido da frase escrita. Para reforçar esta fase, exibimos, também, um vídeo produzido pela Associação Brasileira de Imprensa, em que a produção retrata o que está sendo discutido nesse momento. O vídeo é um material didático capaz de chamar mais a atenção dos alunos, e mostrar visualmente com vários outros exemplos o uso da vírgula. Em seguida, apresentamos o conceito de vocativo por meio de frases citada pelos alunos. Pode-se imaginar que essas frases sejam soltas, sem contextualização, porém, não são. A ideia é usar frases que os alunos escutam em seu cotidiano. Portanto, não são frases soltas, há um contexto de uso para elas, são frases reais, cheias de significação para os alunos. Nesta fase do trabalho, os alunos também farão a uma análise de *memes*, previamente pesquisados pelo professor, e que apresentam problemas com a mensagem, por conta do uso da vírgula.

A quarta etapa é tempo de apresentar aos alunos o conceito de ambiguidade, fazendo a ligação necessária ao uso da vírgula em contexto de vocativo. Por meio de imagens pesquisadas em sites de busca, como o Google, explicaremos aos alunos o que é ambiguidade, e como ela está relacionada ao conteúdo desta proposta. Em seguida, os alunos farão a correção, quando necessário, dos *memes* exibidos na etapa anterior.

A quinta e última etapa é destinada à conversa sobre os recados postados pelos alunos na página criada para esta proposta. O professor, juntamente com a turma, fará as adequações necessárias nos *spotteds* postados por eles. As mensagens serão lançadas na lousa com o auxílio de um Datashow, pois, dessa forma, todos podem observar o que foi escrito e podem propor alterações ao texto.

Resumidamente, assim se divide a proposta de intervenção apresentada neste trabalho. No próximo capítulo, detalharemos cada uma das cinco etapas desta proposta.

3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA

Neste capítulo, na primeira seção, estabelecemos a importância da interatividade no contexto de sala de aula para a aprendizagem significativa. Na sequência, apresentamos a proposta de intervenção, propriamente dita, em suas diferentes etapas e atividades.

3.1 ATIVIDADES INTERATIVAS: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ESCRITA

Convém, antes de apresentarmos a proposta de intervenção elaborada para o ensino da vírgula na presença do vocativo, referenciar as motivações teóricas que deram corpo ao conjunto de atividades, para tanto, guiamo-nos nos trabalhos de Antunes (2003), cujas orientações dispomos a seguir.

Para Antunes (2003, p. 45), uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins. Nessa perspectiva interacionista, direcionamos a proposta de intervenção, tanto na dimensão do texto, propriamente dito, como contexto de interação, quanto ao conjunto de práticas pedagógicas elaboradas, no sentido de ser significativo, levando em conta o envolvimento do aluno e do professor no processo de construção do conhecimento.

O professor e o aluno são sujeitos sociais que estão em interação em sala de aula, numa *inter-ação* (“ação entre”), o que cada um faz, segundo Antunes, depende daquilo que o outro faz também. A autora acrescenta: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Assim, é conveniente reproduzirmos o argumento da autora sobre a visão interacionista da escrita:

A visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com que pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele (ANTUNES, 2003, p. 45).

A partir dessa visão, a pesquisadora compreende que o grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical e, no caso deste estudo, no ensino baseado somente na transmissão das regras de uso da vírgula, consegue-se deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. Na verdade, acreditamos que o ensino das regras seja importante, porém a contextualização dessas, fazendo a conexão do estudo das normas com a realidade, e com o que seja palpável para o aluno seja uma rota de mais sucesso para um aprendizado significativo.

A partir de anos de observação e reflexão a respeito do ensino da língua materna, Antunes (2003) cita algumas constatações negativas em relação ao ensino da escrita, dentre outras, destacamos esta:

[...]a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto (ANTUNES, 2003, p. 26).

Um fato que não é difícil constatar em nossa realidade, é que, geralmente, as atividades de produção textual são baseadas em composições sem um propósito real. O aluno escreve pelo mero ato de ensaiar uma escrita, em sua produção não há um destinatário, um leitor para quem ele possa se esmerar com o que diz e como suas ideias estão organizadas.

Observamos que a tendência teórica que norteia o discurso de Antunes (2003) vai ao encontro da proposta cidadã de ensino, postulada pelos PCNs, com vistas a formar um cidadão apto para agir com sucesso em suas interações sociais, por meio da língua materna. Nas palavras da estudiosa:

Uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores [...] [...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (ANTUNES, 2003, p. 41).

Antunes (2003) apresenta, em seguida, “um conjunto de princípios que podem respaldar uma prática pedagógica de estudo e exploração da oralidade, da

escrita, da leitura e da gramática”. Neste trabalho, nos firmaremos ao estudo e exploração da escrita do aluno, já que nosso conteúdo principal são os sinais de pontuação.

Quanto à exploração pedagógica da escrita, a estudiosa aponta seis princípios:

- 1) A escrita como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas (p. 44);
- 2) A escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativa socialmente específicas e relevantes (p.47);
- 3) A escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza (p.48);
- 4) A escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala (p.50);
- 5) A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões (p.54);
- 6) A escrita, enquanto sistema de codificação, é regida por convenções gráficas, oficialmente impostas (p.60).

Em sua reflexão sobre o ensino da escrita, Antunes (2003, p. 47) nos leva a considerar que, quando escrevemos, é porque temos algo a dizer/escrever a alguém. Como ela mesma coloca, “a escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade”. A escrita se realiza dentro de determinado gênero textual e, para a sua realização, passa por três etapas: planejamento, operação e revisão. Estas fases, infelizmente, podem ser negligenciadas, por falta de planejamento, ou por conta da insegurança do professor.

Conforme Antunes (2003), “a aceitação destes princípios implica em aceitar determinadas perspectivas, escolher determinadas atividades e atitudes práticas” (p. 61). Destacamos destas implicações pedagógicas, algumas atitudes que devem partir do professor, como: (a) as propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita (p.62) e (b) os textos dos alunos, exatamente porque são atos de linguagem, devem ter leitores, devem dirigir-se a um alguém concreto (ANTUNES, 2003, p. 63).

Dessa forma, partilhamos do pensamento de Antunes (2003), no que se refere ao ensino da escrita: o aluno precisa experimentar escrever gêneros que tenham ligação com a sua realidade, e que tenham um leitor real, que o faça se

preocupar com o que diz, de que forma coloca suas ideias e se há clareza em sua mensagem escrita.

Por todo o exposto, pensamos em trabalhar o conteúdo proposto, no caso a vírgula em contexto de vocativo, a partir do gênero textual *spotted*. *Spotted* é uma palavra que dá nome a um tipo de página da rede social *Facebook*, como também, dá nome aos textos que são postados nessa página.

O uso da internet, por meio do computador ou do celular, justifica-se pela tentativa de unir o conteúdo escolar que, muitas vezes, é visto como algo pouco interessante, e embrulhá-lo, como um presente, em algo envolvente, que seja verdadeiramente atrativo para os jovens, nascidos em uma era digital, na qual o computador e a internet são predominantes no cotidiano. Trabalhar com redes sociais em sala de aula é aliar o conteúdo necessário ao aperfeiçoamento do aluno, com um objeto do desejo do aluno para motivá-lo a querer se apropriar da escrita e a refletir sobre ela. Além do mais, é também atender ao que os PCNs propõem, no sentido de a escola aproximar-se do cotidiano do aluno, ensinando a escrita que o ajude a se comunicar no dia a dia, bem como a exercer a cidadania de modo pleno.

Apresentado o nosso amparo teórico para o desenvolvimento da proposta interventiva, seguiremos dissertando detalhadamente sobre cada etapa que compõe nossa atividade.

3.2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta seção é destinada à apresentação da proposta de intervenção elaborada com vistas ao ensino do emprego da vírgula nos contextos de uso de elemento vocativo.

Esclarecemos que, em um primeiro momento, serão expostas as atividades como sugestão para aplicação em sala de aula. Dadas as orientações gerais, em seguida, iremos apresentar, em subseção posterior, a aplicação realizada por esta pesquisadora em grupo de alunos de escola pública de cidade de Rio Branco, Ac.

A proposta de intervenção pedagógica é composta de um conjunto de atividades com etapas distintas, as quais serão descritas de forma detalhada, bem como estabelecendo seus respectivos objetivos. As atividades previstas têm aplicabilidade no 8º ano do ensino fundamental, com estudantes no ensino regular, na faixa etária de 12 a 13 anos.

O objetivo principal do trabalho é desenvolver a competência dos alunos em relação ao uso da vírgula, principalmente nos contextos de uso do vocativo, sendo este um termo acessório na oração bastante usado na produção textual dos estudantes, em ambiente de redes sociais como *Facebook*, *WhatsApp* e *Twitter*.

Por meio desta proposta de intervenção, temos como finalidades específicas:

- a) Observar os aspectos semânticos relacionados à posição da vírgula que interferem no entendimento do texto, em específico o uso da vírgula em contexto de vocativo;
- b) Refletir sobre os gêneros e a produção textual encontrados nas redes sociais que se utilizam de vocativo e que podem causar sentenças ambíguas;
- c) Empregar a vírgula de forma adequada nas produções propostas;
- d) Refletir sobre o adequado emprego dos sinais de pontuação, entendendo que são estes sinais que dão sentido ao texto escrito.

Os conteúdos que direcionarão as aulas serão: (a) a posição da vírgula na frase e as consequências de sentido; (b) os conceitos de vocativo e (c) ambiguidade, relacionando os conteúdos tratados com seus usos no cotidiano do aluno em contexto de redes sociais; e, ainda, uma revisão da função dos sinais de pontuação no texto. Para estas aulas, presumimos que um aluno do 8º ano do ensino fundamental já conheça a função, de forma mais genérica, dos sinais de pontuação, e por isso pensamos em apenas uma revisão, pois temos a intenção de lembrá-lo a respeito da importância dos sinais para o entendimento do texto escrito.

A metodologia que se pretende adotar está organizada em cinco etapas, cada uma delas com duas horas aula, de modo que cada aula tenha 60 minutos. Contudo, o professor deve ficar atento ao progresso ou necessidade da turma, tendo em vista que esta proposta é um plano, e todo plano deve ser flexível e atento à verdadeira aprendizagem dos alunos, e até mesmo a possíveis contratempos. Há, também, o fato de que cada turma tem o seu tempo e dinâmica de aprendizagem. O professor, nesse sentido, deve estar atento ao que acontece na aula para aumentar ou diminuir ou mesmo reorganizar o tempo destinado a cada uma das atividades propostas.

Os materiais a serem utilizados serão cópias de textos e atividades, aparelho de Datashow para a apresentação de slides preparados em PowerPoint,

papel A4 para a produção da cartilha, pincel e lápis de cor. Também é necessário o acesso dos alunos à internet, o que pode ser feito por meio do laboratório de informática da escola, para que o professor possa acompanhar todo o processo, além de garantir a participação de todos os alunos.

3.2.1 Etapa 1: Apresentação da proposta de trabalho e do gênero textual

O objetivo deste primeiro dia é apresentar a proposta de trabalho com uma página *Spotted* do *Facebook* e incentivá-los a participar dela, bem como mostrar o gênero textual no qual a escrita dos alunos tomará forma.

O tempo estimado é de duas horas aula, sendo cada aula de 60 minutos. Faz-se necessário que o professor prepare previamente uma sequência de slides para guiá-lo no diálogo com os alunos e cópias do texto que será lido.

Antes de iniciar esta proposta de trabalho com os alunos, o professor deve ter o domínio sobre o funcionamento da página *Spotted* e, assim, criar uma página desse tipo para o trabalho com os alunos. A página *Spotted* é vinculada ao *Facebook*, e é muito comum ser criada por estudantes universitários. Geralmente, é um espaço criado por um grupo de pessoas que administram a página, e recebem recadinhos que são enviados aos seus destinatários de forma anônima no âmbito da página. É um espaço ideal para aquela pessoa que não tem coragem de falar de seus sentimentos para quem ela está interessada. Consideramos, de acordo com as características da página, uma forma produtiva e também divertida para promover a interação e união da turma.

Para esta aula, o mais adequado é levar os alunos ao laboratório de informática da escola, dessa forma, todos terão a possibilidade de participar das atividades.

Já no laboratório de informática, para começar a dinâmica com os alunos e promover a interação, o professor faz perguntas, oralmente, sobre amizade, carinho, e sobre a dinâmica do “Anjo Amigo”:

1. Ter amigos é algo importante?
2. Vocês gostam de receber mensagens carinhosas?
3. Quem já recebeu uma mensagem carinhosa anônima de alguém?
4. O que é uma mensagem anônima?

5. Vocês já participaram da dinâmica “Anjo Amigo”?

Para essa etapa, o professor pode selecionar uma frase que fale sobre carinho e amizade, e colocá-la em slide para motivar os alunos a falar sobre o assunto.

Após ouvir os alunos, o professor propõe a organização da dinâmica do “Anjo Amigo”. Essa dinâmica é bem parecida com a brincadeira de amigo oculto, bastante comum em festas natalinas; a diferença, aqui na proposta, é que a troca não será de presentes, será de mensagens carinhosas de amizade entre os colegas da turma.

O professor, portanto, organizará um sorteio na turma para montar os pares de “Anjo Amigo” e ter o cuidado de que todos os alunos participem da dinâmica. Cada anjo ficará encarregado de mandar mensagens anônimas e carinhosas, de amizade e incentivo ao colega que sorteou. Os pares de “Anjo Amigo” serão revelados ao final da sequência. Fica a cargo do professor fazer um dia interessante para a revelação dos pares, o que pode ser feito com uma troca de mimos entre os alunos.

Feito o sorteio, é hora de retomar a conversa sobre o trabalho. Mais uma vez, de forma oral, o professor conversará com os alunos, guiando-se pelas seguintes perguntas:

- (a) Por quais meios vocês mais se comunicam nos dias atuais?
- (b) Quem nesta sala participa do *Facebook*?
- (c) Vocês sabem o que é *Spotted*?

Certamente, as respostas dos alunos para a primeira questão serão as redes sociais como *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*, etc. O professor deve aproveitar para apresentar e explorar a página *Spotted*.

Para melhor entendimento dos alunos sobre esse tipo de página, o professor pode fazer a relação com uma prática, que possivelmente seja conhecida dos alunos: o “correio elegante”. A página do tipo *Spotted* tem a mesma finalidade do correio elegante: enviar recadinhos carinhosos anônimos a alguém.

O professor deve explicar aos alunos, que porventura não conheçam o que seja correio elegante, dizendo que é uma prática comum em festas juninas, por meio

da qual alguém interessado em outra pessoa manda um recado anônimo e afetuoso, que é lido pelo locutor da festa para que todos ouçam.

Assim, a página *Spotted* é um meio comum em universidades, por exemplo, pois, por intermédio desse meio de comunicação, alunos mandam recados uns aos outros também de forma anônima. A página, geralmente, é administrada por um grupo de alunos que recebem os recados e se encarregam de postá-los na página, tornando a mensagem pública. Entendemos, portanto, que os recados chamados de *spotted*, abrigados na página *Spotted*, nada mais são do que uma evolução dos recados enviados por meio da prática do correio elegante. E em tempos de internet esse tipo de recado pode ser enviado pela rede social *Facebook*. Confirmamos nossa observação com o posicionamento de Marcuschi a respeito da evolução dos gêneros textuais

Em geral, os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet. Um gênero dá origem a outro e assim se consolidam novas formas com novas funções de acordo com as atividades que vão surgindo (MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Para exemplificar e dinamizar a conversa com os alunos sobre a página *Spotted*, o professor poderá fazer uma pesquisa no *Facebook* com a palavra-chave *spotted*, e selecionar alguns recadinhos para mostrar o teor das mensagens que são publicadas neste tipo de página.

Em seguida, o professor pode mostrar aos alunos como funciona a página, por meio de acesso à internet ou por meio de *print*, mostrando a eles onde ‘curtir’ a página, onde escrever o recado e onde ficará o recado publicado.

É importante sempre lembrar aos alunos que, em nenhum instante, o nome do remetente será revelado, e que é essencial que o aluno remetente, ao escrever seu recado, não se esqueça de pôr o nome do aluno destinatário. É interessante que o professor incentive os alunos a ‘curtirem’ a página previamente criada para esta atividade, bem como a publicarem recados ao seu “Anjo Amigo”.

Após a apresentação da página, o professor dá início a leitura de um texto curioso e divertido e a uma conversa sobre ele. De autoria desconhecida, o texto tem como título “O testamento”. O objetivo é fazer uma revisão de alguns dos sinais

de pontuação e da capacidade que estas marcas têm de transformar o sentido da mensagem transmitida.

A história é a de um homem rico que está prestes a morrer. Ele redigiu seu testamento citando seus possíveis herdeiros: a irmã, um sobrinho, o mecânico (a quem devia uma quantia) e os pobres da cidade, sendo ele um indivíduo altruísta. Contudo, o homem não teve tempo de pontuar o texto. Cada concorrente à herança apoderou-se de uma cópia do documento e o pontuou de forma diferente, de acordo com a sua conveniência.

O professor, previamente, prepara cópias do texto para que sejam distribuídas na turma. Propõe uma leitura silenciosa feita pelos alunos. Esta leitura individual ajuda os alunos a se familiarizarem com as palavras e com a pontuação do texto e, de alguma forma, já os prepara para uma leitura expressiva e em voz alta, que será feita a seguir. Eis o texto a ser lido:

O testamento

Um homem rico, sem filhos, sentindo-se morrer, pediu papel e caneta e escreveu assim:

“Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do mecânico nada aos pobres”

Não teve tempo de pontuar – morreu.

Eram quatro os concorrentes. Chegou o sobrinho e fez estas pontuações numa cópia do bilhete:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

A irmã do morto chegou em seguida com outra cópia do testamento e pontuou assim:

“Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

Apareceu o mecânico, pediu uma cópia do original e fez estas pontuações:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

Um juiz estudava o caso, quando chegaram os pobres da cidade. Um deles, mais sabido, tomou outra cópia do testamento e pontuou deste modo:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico? Nada! Aos pobres!”

(Adaptado de: Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite. Comunicação/Expressão em língua nacional. 5ª série. São Paulo: Nacional, 1973. p. 84) (CEREJA; COCHAR, 2002, p. 190)

Para a leitura expressiva e em voz alta do texto, o professor solicita que quatro alunos voluntários representem um dos personagens da história, e o docente fará o narrador da história. O professor tem a oportunidade de conversar com a turma sobre a entoação empregada no texto, chamando a atenção dos alunos para

a leitura mais apropriada ao contexto da narrativa, respeitando-se os sinais de pontuação.

Após as leituras, silenciosa e expressiva, o professor conversa com os alunos, guiando-se por perguntas como: o texto sem pontuação tinha sentido? E com a pontuação, o que foi que aconteceu? Por que cada candidato pontuou o mesmo texto de uma forma diferente? Qual é a utilidade dos sinais de pontuação no texto?

Esta é a oportunidade de refletir com os alunos sobre o fato de que os sinais de pontuação não são apenas marcas colocadas no texto sem nenhum intuito. Muito pelo contrário, são, na verdade, aquilo que faz o amontoado de palavras ter uma razão de ser. Além de desmistificar, também, pensamentos como “o ponto serve para indicar que a frase acabou”, pois, perceber que ponto indica que se fez uma afirmação, ajuda-nos a compreender o sentido que este sinal traz ao texto.

Após a reflexão baseada no texto “O testamento”, com o auxílio de slides previamente preparados, o professor fará uma revisão das regras gerais de cada sinal de pontuação. A ideia é elaborar um slide para cada sinal de pontuação, e o professor vai conversando com a turma sobre cada um deles, fazendo os estudantes lembrarem-se da principal função de cada sinal. Os sinais de pontuação trabalhados serão:

- a) Ponto final;
- b) Ponto e vírgula;
- c) Ponto de interrogação;
- d) Ponto de exclamação;
- e) Vírgula;
- f) Dois-pontos;
- g) Travessão;
- h) Aspas;
- i) Parênteses;
- j) Reticências.

Esses slides também serão usados no próximo encontro.

3.2.2 Etapa 2: Revisão dos sinais de pontuação (regras gerais)

Neste segundo encontro, o objetivo é revisar os sinais de pontuação por meio da formulação de uma cartilha que tem o objetivo de explicar a função dos sinais de pontuação a alunos do 2º ano do ensino fundamental I. O professor utilizará os slides da aula anterior que mostrem a função dos sinais de pontuação, papel A4, lápis de cor e pincel, em quantidade suficiente para a turma.

A ideia surgiu a partir de um livrinho confeccionado pela pesquisadora quando criança. Na produção, cada sinal de pontuação era desenhado com características humanas (bracinhos, perninhas, olhos, boca, etc.), e eram apresentados de forma personificada, com características que lhe eram peculiares.

Pensamos na elaboração desta cartilha, pois ao redigir uma cartilha, os alunos terão que ter atenção com o que escrevem, pois, a produção terá leitores reais, no caso alunos do 2º ano do ensino fundamental. Esta atividade exigirá, dos alunos, cuidado com os desenhos e com a organização da produção, além de tudo, trará aos alunos do 8º ano um reforço para a fixação do entendimento sobre os sinais de pontuação.

O professor deve iniciar o encontro retomando a revisão sobre os sinais de pontuação, realizada na aula anterior, para reforçar com os alunos a função de cada sinal.

Em seguida, deve organizar a turma para a confecção das cartilhas, que podem ser feitas individualmente ou em duplas, o que fica a critério do professor. Seria proveitosa uma conversa com os alunos sobre o que é uma cartilha, explicar que a produção da turma será entregue a leitores reais, que são as crianças do fundamental I. Dessa forma, orientá-los a terem cuidado, dedicação e atenção com a linguagem utilizada, assim como incentivar os alunos a terem total empenho para tornarem o texto o mais acessível e compreensível para as crianças.

Na cartilha, os sinais de pontuação ganharão “vida”, isto é, serão personificados. O professor junto com a turma, pode tentar associar a função básica de cada sinal de pontuação a uma característica humana. Ao associar os sinais de pontuação a uma característica humana, pode-se propor aos alunos, por exemplo:

- a) Ponto: uma pessoa decidida;

- b) Ponto e vírgula: pessoa que intermedia duas ideias próximas, embora adversas;
- c) Ponto de interrogação: alguém curioso, questionador;
- d) Ponto de exclamação: alguém que demonstra emoções de alegria, espanto, tristeza;
- e) Vírgula: alguém que sempre para (pausa) para melhor expressar o que deseja;
- f) Dois-pontos: pessoa gentil que sempre cede à fala a outros;
- g) Travessão: pessoa que indica que alguém está falando;
- h) Aspas: pessoas que apresentam uma nova expressão ou também indicam a fala ou pensamento de alguém;
- i) Parênteses: pessoas que param o que estão falando para explicar algo;
- j) Reticências: aquela pessoa que sempre deixa uma ideia suspensa, uma mensagem no ar.

Dadas as orientações aos alunos, o professor distribui o material a eles e os deixa produzirem seus livrinhos. O professor deve ficar atento ao trabalho dos alunos, observando-os, conversando e tirando as dúvidas que, porventura, apareçam.

É prudente que o professor tenha o cuidado em realizar revisão dos textos com a turma, mesmo que, para isso, essa fase da proposta dure mais do que duas aulas, mas que o mestre tenha a segurança de publicar uma produção bem feita pelos alunos do 8º ano direcionada para os alunos do fundamental I.

Por fim, o professor deve combinar com a classe como será feita a entrega da cartilha aos alunos do 2º ano do ensino fundamental I.

3.2.3 Etapa 3: Atenção específica para o uso da vírgula

Após revisados os sinais de pontuação, é hora de focar no sinal que é objeto de estudo deste trabalho: a vírgula, em contexto de vocativo.

A finalidade em específico, desta etapa, é fazer os alunos perceberem que, dependendo da posição da vírgula na frase, ela pode dar à sentença um sentido ambíguo e prejudicar a mensagem transmitida. Para atingir esse objetivo, o professor inicia o trabalho com a leitura do texto “A vírgula que matou o Lucas”, de

autoria desconhecida, exibe um vídeo sobre a vírgula, faz um exercício com os alunos e, por último, conversa com os estudantes sobre o vocativo.

Nesta etapa, o professor, antecipadamente, providenciará cópias da história “A vírgula que matou o Lucas”, e em sala distribuirá uma para cada aluno. Iniciará uma leitura silenciosa, pois, como já dito, é uma oportunidade para que o aluno se familiarize com as palavras e pontuação do texto. Eis a composição a ser estudada:

Num reino muito antigo, Lucas, um homem inocente, morre! Lucas teria sido condenado à forca por suposta tentativa de homicídio, de uma moça da nobreza. Minutos antes do enforcamento de Lucas o rei Robert recebe um pergaminho de Amélia, uma espécie de delegada da época, com os seguintes dizeres: “Homem bom não, mate-o! ”. Robert então deu o aval para o enforcamento de Lucas, com a certeza de que era culpado, com os dizeres escritos por Amélia. Amélia quis salvar Lucas, mas acabou por enforcar um homem inocente.

(Fonte: <http://www.freakpedia.org/freak/index.php?viewArticle=366>)

Em seguida, o mediador pede a um aluno que faça a leitura do texto em voz alta para a turma. Se o professor julgar necessário, solicita que mais um estudante, faça outra leitura, para fixar melhor a história. Só para ratificar: durante a leitura em voz alta, o professor deve estar atento à entonação dada pelo aluno à obra. Se for necessário, pode fazer intervenções que colaborem para o aperfeiçoamento do aprendiz.

Depois das leituras, o professor conversa com os alunos a respeito da história, e orienta seu diálogo com a turma por meio de perguntas como:

- (a) O que vocês sentiram em relação ao Lucas?
- (b) Que sentimentos nasceram em vocês em relação à Amélia?
- (c) Por que Amélia não conseguiu salvar Lucas?
- (d) O texto diz que Amélia era uma espécie de delegada da época, ou seja, uma autoridade. O que Amélia poderia ter feito para salvar Lucas?
- (e) Perceberam como uma vírgula pode ser perigosa? O que vocês acharam?

Essas reflexões são importantes para que os alunos compreendam que a vírgula não é só uma marca textual para dar pausa e auxiliar o leitor em sua respiração, mas também pode influenciar, e muito, na mensagem que se quer transmitir. Se mal posicionada, pode causar problemas aos interlocutores.

Depois da leitura do texto e a devida discussão sobre ele, o professor mostra um vídeo comemorativo em alusão aos 100 anos da Associação Brasileira de Imprensa, no qual é enfatizado que uma vírgula pode mudar toda a mensagem textual.

Após a exibição do vídeo, o professor pode promover uma breve discussão com os alunos a respeito do que foi assistido, e guiar esta conversa através de questionamentos como: o que mais chamou sua atenção no vídeo? Perceberam que, para cada situação, havia um sentido, e a forma como locutor lia era diferente? De um modo geral, a vírgula indica pausa, porém, depois de assistirmos a esse vídeo, é possível dizer que a vírgula dá apenas uma pausa na frase, ou ela pode também alterar o sentido da mensagem? O vídeo diz “uma vírgula muda tudo”, vocês concordam? Por quê?

O professor, então, depois de comentar o vídeo com os alunos, inicia a resolução de atividades sobre os usos da vírgula. A seguir, uma sugestão de atividade. É importante que o professor deixe os alunos realizarem esta atividade individualmente, mas que fique sempre atento às solicitações dos alunos, caso tenham dúvidas. Esta atividade está disponível no endereço: <http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/20340/4538/>

3.2.3.1 Proposta de atividade adicional

A seguir, mostramos uma proposta de atividade, com o intuito de melhor fixar o conteúdo para os alunos.

Atividade 1. Leia a frase abaixo e, se você for feminista, coloque vírgula na posição adequada; se for machista, a vírgula ficará numa posição diferente da primeira opção.

Se o homem soubesse o valor que tem a mulher andaria de quatro à sua procura
--

Atividade 2. Explique a diferença de sentido entre as frases abaixo:

- a) Joana, a costureira do bairro foi atropelada.
- b) Joana, a costureira do bairro, foi atropelada.

Atividade 3. Questão-desafio:

Num lugar muito distante daqui, alguns manifestantes revoltados com a situação econômica e social de seu país espalharam vários cartazes que diziam:



A partir daí, aconteceram vários atentados contra a vida do presidente. Um outro grupo, também, de insatisfeitos, porém mais pacíficos, ficou aflito com a situação e resolveu colocar vírgula em todas as placas que encontraram pela frente para tentar salvar a vida do governante.

Em que lugar os pacifistas colocaram a vírgula?

4. Possíveis respostas

Atividade 1)

1a) Posição feminista: Se o homem soubesse o valor que tem a mulher, andaria de quatro à sua procura.

1b) Posição machista: Se o homem soubesse o valor que tem, a mulher andaria de quatro à sua procura.

Atividade 2)

Em 2(a), alguém fala com Joana sobre uma costureira que foi atropelada (Joana é a pessoa com quem se fala), nesta quem morreu foi uma costureira que não sabemos quem é.

Em 2(b), alguém fala sobre a Joana que é a costureira e morreu atropelada. (Joana é a pessoa de quem se fala), nesta quem morreu foi Joana que é a costureira.

Atividade 3) Questão-desafio: Matar o presidente não, é pecado.

Os objetivos de cada item dessa atividade são:

a) Na primeira questão, por meio de um enigma, desafiar o aluno a perceber que, dependendo da posição que a vírgula ocupe na frase e da sua conseqüente pausa na leitura, o sentido da sentença seria diferente nas duas situações propostas pela questão. É propício que o professor faça uma breve discussão com a classe a respeito dos termos machista e feminista usados nesta atividade.

b) Na segunda questão, o aluno observaria visualmente e refletiria sobre a diferença de sentido entre uma oração em que a vírgula isola um vocativo e outra em que este sinal marca um aposto.

c) Na terceira questão, o aluno tem mais um enigma a resolver, como no caso da história de Lucas (do primeiro texto) e da primeira questão.

Dado o tempo de resolução para os alunos, é importante que o professor faça a coletiva da atividade, sanando possíveis dúvidas, promovendo a reflexão dos alunos e reforçando pontos importantes do conteúdo trabalhado. Optamos por usar o termo “correção” pelo fato de esta ser uma palavra comum no ambiente de sala de aula, para designar o momento de reflexão sobre as respostas das atividades realizadas em sala. Não há nela o sentido pejorativo de segmentar a turma em quem está certo ou errado.

Para a próxima etapa, o professor deve, antes, fazer uma pesquisa na internet, por meio de sites de busca, como o Google e, especialmente, nas redes sociais, de postagens que apresentam incorreções relacionadas aos sinais de pontuação, sobretudo problemas com o uso da vírgula. Deve selecionar aquelas que se adequam a sua turma e, assim, organizá-las em uma apresentação em PowerPoint. Certamente, nesta pesquisa, o professor irá entrar em contato com o que a internet tem chamado de *meme*, que são postagens que rapidamente viralizam, ou seja, tornam-se bastante compartilhadas e, por conseguinte, muito populares. Segundo Horta (2015), citando Fontanella (2009), no contexto das práticas comunicacionais da internet, o termo *meme*

abrange “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral” (FONTANELLA, 2009b, p. 8) e que, por vezes, são caracterizados pela repetição de um modelo formal básico, manifestando-se por meio de vídeos, frases, hashtags, foto-legendas, tirinhas, entre outros. Os memes, em grande parte, são produzidos em baixa qualidade técnica, possuindo, em alguns casos, um aspecto grosseiro e intencionalmente descuidado, além de serem realizados de forma lúdica e com uma aparente pretensão de provocar um efeito risível (HORTA, 2015, p. 13).

Provavelmente, este é um conceito que não soará estranho aos alunos. O professor poderá, dessa forma, promover uma breve discussão a respeito do termo *memes*. Em seguida, o professor irá mostrar aos alunos os *memes* previamente selecionados e pedir que observem o uso da vírgula, como ela foi empregada, ou o que causa a falta dela na sentença.

Em seguida, o professor irá conversar sobre os textos vistos nas redes sociais, perguntando aos estudantes: será que há problemas em relação à transmissão da mensagem quando o uso dos sinais de pontuação não é adequado? Aqui, não será feita nenhuma correção ou anotações sobre os *memes* exibidos, pois isso será feito mais adiante.

Observemos algumas sugestões de slides que podem ser trabalhados em sala de aula (Figuras 10 a 18):

Figura 10 - Sugestão de slide 1



Fonte: <https://plus.google.com/104595148574886993658/>

Figura 11 - Sugestão de slide 2



Fonte: <http://blogdokingchampion.blogspot.com.br/2013/04/>

Figura 12 - Sugestão de slide 3



Fonte: <http://perolas.com/pela-volta-do-regime-militar/>

Figura 13 - Sugestão de slide 4



Fonte: <https://www.buzzfeed.com/rafaelcapanema/>

Figura 14 - Sugestão de slide 5



Fonte: <https://www.buzzfeed.com/rafaelcapanema/>

Figura 15 - Sugestão de slide 6



Fonte: <http://www.imgrum.net/media/>

Figura 16 - Sugestão de slide 7



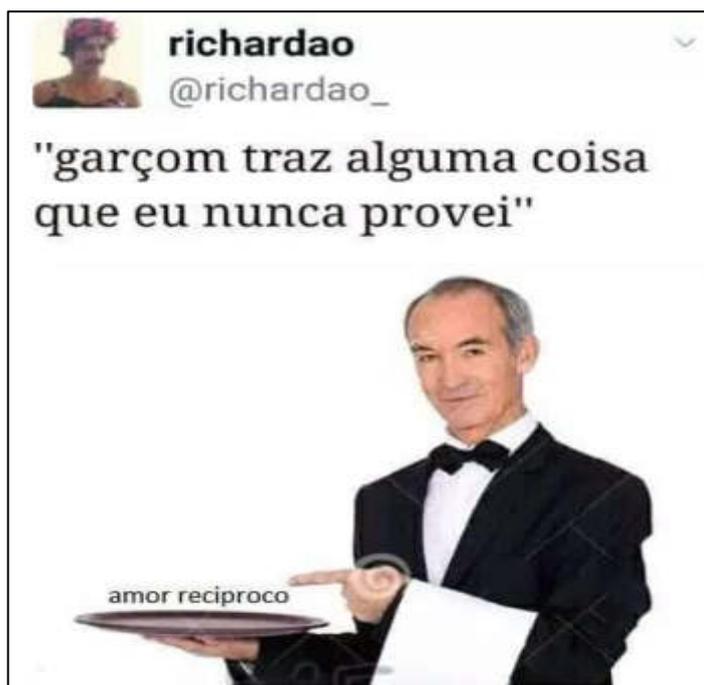
Fonte: <https://www.mensagenscomamor.com/imagens-engracadas-whatsapp>

Figura 17 - Sugestão de slide 8



Fonte: <https://www.mensagenscomamor.com/>

Figura 18 - Sugestão de slide 9



Fonte: <https://www.facebook.com/malucasdosignos/>

Figura 19: Sugestão de slide 10



Fonte: <https://www.facebook.com/grancursosonline/>

Encerrada a etapa de observação das postagens previamente selecionadas, o professor inicia o estudo com os alunos sobre vocativo. O estudo desse conteúdo faz-se necessário, pois observamos a incidência de incorreções em postagens relacionados à ausência da vírgula isolando o vocativo, ou ao seu mal posicionamento em sentenças nas quais esse termo acessório aparece.

Para motivar os alunos, o professor deve solicitar que eles citem frases do seu dia a dia, para que sejam escritas no quadro. O professor deve ajudar os alunos a lembrar de situações de seu cotidiano em que usam o vocativo, ou ouvem alguém usando, como por exemplo, quando são chamados pela mãe, para que lhes façam um favor, como em: “Carolina, vá à mercearia”. O professor escreve, pelo menos, cinco exemplos citados pelos alunos, e comenta com a turma as frases destacando o vocativo que nelas aparece.

O professor pode escrever no quadro o conceito de vocativo, e pedir aos alunos que o registrem no caderno, junto com as frases citadas por eles. Sugerimos este citado por Cereja e Cochar (2002):

Vocativo é o termo da oração por meio do qual chamamos ou interpelamos nosso interlocutor, real ou imaginário.
O vocativo, na escrita, aparece isolado por vírgulas ou seguido de ponto de exclamação e pode vir precedido da interjeição de chamamento ó (CEREJA; COCHAR, 2002, p. 176).

Em seguida, o professor pode escrever no quadro, ou preparar slides, com estas sugestões de enunciados:

- (1) Maria faz bolo.
- (2) Rosa come peixe cru.
- (3) Samuel não toma banho.

Propõe-se aos alunos que copiem duas vezes as sentenças e que em uma delas ponha uma vírgula após o substantivo próprio. O professor, então, deve conduzir a turma a perceber a diferença de sentido que a vírgula ocasiona aos enunciados, transformando as primeiras frases em declarativas, e as segundas em imperativas:

- (1) Maria, faz bolo.

- (2) Rosa, come peixe cru.
- (3) Samuel, não toma banho.

Ao findar este encontro, espera-se que os alunos consigam perceber que o que se estuda na escola não está distante do seu dia a dia.

3.2.4 Etapa 4: Apresentação do conceito de ambiguidade relacionado ao uso da vírgula em contexto de vocativo

Neste estágio, o objetivo é apresentar o conceito de ambiguidade, fazendo a conexão deste com o uso da vírgula em contexto de vocativo, bem como conversar com os alunos sobre as situações em que o uso da vírgula torna-se obrigatório.

É de suma importância destacarmos que, enquanto estamos fazendo essas atividades em sala de aula e estudando os conteúdos, os alunos devem alimentar a página “*Spotted: Anjo Amigo*”. O professor, como administrador da página criada para esta atividade, deve se comprometer com a turma de checar a página constantemente e incentivar os alunos a postarem recadinhos aos seus colegas.

Para introduzir o conceito de ambiguidade, o professor pode fazer uso de imagens pesquisadas no Google, por meio da palavra ambiguidade. Eis alguns exemplos:

Figura 20–Imagem sobre ambiguidade



Fonte: <https://descomplica.com.br/>

Figura 21 - Imagem sobre ambiguidade



Fonte: <https://www.infoenem.com.br/>

O professor pode iniciar a conversa fazendo perguntas que levem os alunos a entenderem a mensagem das imagens, e logo perceberem que há um problema de ambiguidade no contexto. Eis algumas sugestões de perguntas:

- a) Sobre a primeira imagem (Figura 20):
- 1) Onde os personagens estão?
 - 2) Qual será a função da moça atrás do balcão?
 - 3) O que o aviso da parede quer dizer?
 - 4) Por que o garoto chama a moça de “porcona”?
 - 5) O garoto compreendeu a mensagem do aviso na parede?
- b) Sobre a segunda imagem (Figura 21):
- 1) De quem é a fala que aparece na imagem?
 - 2) O que o vizinho quis dizer?
 - 3) O que o cão entendeu?
 - 4) O cão entendeu a mensagem de forma plena?

Após esse diálogo com os estudantes, o professor pode escrever no quadro o conceito de ambiguidade, e logo estabelecer a ligação com as imagens mostradas, explicando que, no caso da Figura 20, ele compreendeu que quem não trocava roupas íntimas era a vendedora, quando, na verdade, o aviso alertava os clientes

de que na compra de roupas íntimas, não havia possibilidade de troca. Na segunda imagem (Figura 21), a ambiguidade é bem mais explícita, quando o cachorro entende que o vizinho estava reclamando de que o animal corria atrás das pessoas com uma bicicleta, quando, na verdade, o vizinho quis dizer que o bichinho corria atrás das pessoas que andavam de bicicleta.

Sugerimos o conceito dado por Terra e Nicola (1997):

Ocorre ambiguidade (ou anfibia) quando a frase apresenta mais de um sentido.

Ocorre geralmente por má pontuação ou mau emprego de palavras ou expressões. É considerada um defeito da prosa, porque atenta contra a clareza. Veja alguns exemplos de frases ambíguas:

O guarda deteve o suspeito em sua casa.

Pedro saiu com sua irmã.

Nesses exemplos, a ambiguidade decorre do fato de o possessivo sua poder estar se referindo a mais de um elemento (casa do guarda ou do suspeito? Irmã de Pedro ou do interlocutor?). Portanto, muito cuidado no emprego desse pronome. Você pode evitar a ambiguidade, substituindo-o por dele (s) ou dela (s) (TERRA; NICOLA, 1997, p. 386-387).

Este é um ponto importante desta proposta, pois o professor deve mostrar novamente as postagens exibidas na aula anterior, para que os alunos percebam onde ocorre o vocativo, a ambiguidade, e a relação da posição da vírgula influenciando esses dois conteúdos.

O professor solicitará que os alunos anotem, numa folha à parte, as frases das postagens, fazendo as correções necessárias, para que as mensagens se afastem da ambiguidade. Para encerrar, o professor recolhe a atividade, que será corrigida e discutida em outra oportunidade. O fato de recolher a atividade é importante para que o professor tenha um retorno do aprendizado dos alunos, observando o que foi aprendido por eles, e o que possivelmente precisa ser reforçado.

Para terminar o 4º encontro, o professor prepara um texto com as regras de uso da vírgula, adequadas à série, incentivando os alunos a estabelecerem relações entre as regras e o uso delas no cotidiano. Serão distribuídas cópias das regras para cada aluno.

Vale ressaltar que não há como dispensar a apresentação das normas gramaticais sobre a vírgula para os alunos, pois, como já foi citado por Junkes (2002), é a partir das regras que os alunos podem formular uma postura subjetiva em relação aos sinais. É necessário que o estudante conheça a norma, para que, a

partir dela, ele consiga expressar-se melhor. É importante que o aluno perceba que há situações em que a presença da vírgula torna-se obrigatória, pois, caso haja a negligência em seu uso, a mensagem corre o risco de tornar-se ambígua e imprecisa.

É preciso lembrar que estamos trabalhando com alunos de 8º ano, que ainda não chegaram num nível de conhecimento e maturidade plenos, portanto, não serão aqui abordadas todas as regras relacionadas ao uso da vírgula. Mesmo porque, nem a gramática normativa, como já foi colocado neste trabalho, é capaz de abarcar todas as possibilidades relacionadas aos sinais de pontuação.

3.2.5 Etapa 5: Revisão das postagens na página *Spotted Anjo Amigo*

Neste dia, a finalidade primordial é fazer a revisão dos recadinhos deixados pelos alunos na página Anjo Amigo.

Antes de dar início à prática prevista para este dia, o professor pode devolver aos alunos a atividade realizada na aula anterior, fazendo a devida correção junto com eles e sanando as possíveis dúvidas. Isso pode ser feito com projeções por meio de um Datashow.

O professor deve ter muito cuidado para não identificar os remetentes das mensagens e conversar com a turma sobre esse próximo passo da atividade, pois seria uma situação complicada e poderia gerar constrangimento deles ao expor falhas nas suas produções. O professor deve transmitir segurança aos alunos, e conscientizá-los de que errar é parte fundamental para uma aprendizagem sólida e significativa.

Para esta aula, o professor precisa fazer uma seleção das mensagens dos alunos na página *Spotted Anjo Amigo*. Deve passar essas mensagens para um documento no Word, e entregar cópias aos alunos.

A dinâmica proposta é a de que professor e alunos farão a correção juntos dos recadinhos. O professor deve conduzir esse momento, conversando com os alunos sobre o que falta nos *spotteds*, ou o que pode estar inadequado na construção do texto. À medida que os alunos forem apontando as inadequações, o professor vai registrando as alterações apontadas pelos alunos. Nessa ação, o professor deve questioná-los não apenas em relação à pontuação, mas, também, levando-os a observar questões como o uso da letra maiúscula, por exemplo. Os

estudantes devem fazer a correção na folha que lhes foi entregue. Tal procedimento vai ao encontro da já tratada etapa de revisão e reescrita de produções textuais.

Nada impede que, na reescrita das mensagens, não só a pontuação seja observada, mas outras questões como ortografia e concordância também sejam citadas. O importante é que os alunos se preocupem em escrever de uma forma clara e adequada, de modo que a mensagem que desejam transmitir chegue ao seu destinatário sem problemas de ambiguidade, por exemplo.

Por último, o professor pede aos alunos que façam novas postagens na página. Esta última postagem servirá de avaliação para que o professor saiba se o que foi ensinado foi aprendido ou não.

Meninos e meninas de 8º ano, com idade entre 12 e 13 anos, estão na fase de grandes descobertas da vida, como, por exemplo, o namoro e o valor da amizade. Uma página como essa favoreceria a interação entre os alunos da escola, bem como a sensibilização dos alunos, no tocante ao cuidado com a escrita, já que o texto enviado será publicado e lido por outras pessoas. E é por isso que os recados enviados precisarão ter mensagem clara e precisa, sem duplicidade de sentido.

Após a última postagem feita, com o objetivo de que os anjos amigos sejam revelados, o professor, juntamente com a turma, pode promover uma troca de mimos entre os colegas.

Temos consciência de que esta proposta interventiva não é a solução dos problemas de aprendizagem dos alunos em relação à pontuação e à produção textual, mas acreditamos que esta sequência é um norte para os professores que procuram inovar em suas aulas, e tentam conectar o conhecimento transmitido pela escola com o cotidiano dos jovens, fazendo com que o que é ensinado na instituição de ensino faça sentido para eles. A seguir, no próximo capítulo, dissertaremos a respeito da aplicação desta proposta e seus resultados.

4 ANÁLISE DA PROPOSTA

Neste capítulo, nossa finalidade é expor os resultados da aplicação da proposta interventiva apresentada neste trabalho. Esta seção está dividida nas cinco etapas que compõem a proposta e, em cada uma delas, tratamos acerca das nossas percepções sobre a aplicação.

As atividades foram efetuadas em cinco dias, conforme o tempo previsto no plano. Contudo, algumas atividades foram feitas de forma mais rápida para que se respeitasse o tempo que nos foi cedido. Mas, percebemos que, em algumas atividades, seria necessário mais tempo para melhor compreensão da proposta pelos alunos, entendendo que o professor tem autonomia quanto à flexibilidade do tempo, de acordo com a recepção dos conteúdos pela turma.

Não houve um envolvimento de cem por cento da turma nas atividades, pois, como em toda sala de aula, têm-se os alunos interessados e também os mais brincalhões possíveis. Contudo, percebemos a curiosidade dos alunos ao tratarmos de textos na internet e ao levá-los para a sala de aula.

4.1 PERCEPÇÕES DA ETAPA 1: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA E DO GÊNERO

A metodologia didática deste primeiro encontro foi organizada em slides. A conversa com os alunos era mediada por uma imagem relacionada ao assunto de que estávamos tratando. O objetivo era motivar os alunos para esta proposta de trabalho com sinais de pontuação e a página *spotted*.

Iniciamos a aula perguntando, de forma oral, se eles gostavam de receber mensagens carinhosas, ou se já haviam recebido uma mensagem carinhosa anônima. As respostas foram sempre afirmativas. Enfatizamos o significado da palavra anônima, porque esta é uma característica primordial em uma página *spotted*, e consideramos que poderia haver dúvida entre os alunos sobre seu significado, além disso, queríamos que os alunos se sentissem à vontade e não tivessem medo de postar seus recados em nossa página.

Pelas respostas que nos deram, a maioria já conhecia o sentido da palavra anônima. Em seguida, perguntamos por quais meios eles mais se comunicavam nos dias de hoje, e as respostas foram as que nós esperávamos, pois citaram as redes

sociais (*Facebook*, *WhatsApp*, etc.), além do SMS e, assim, demonstraram que utilizam esses espaços de interação.

Comentamos, então, com os alunos, que o nosso maior objetivo era fazer uma aula diferente com eles, que unisse o conteúdo da escola com o que eles mais gostavam, que são as redes sociais, como o *Facebook*. Chamou-nos a atenção o olhar espantado e, ao mesmo tempo, desconfiado de um aluno, que nos relatou achar improvável a união da escola com a rede social em prol do ensino dos sinais de pontuação.

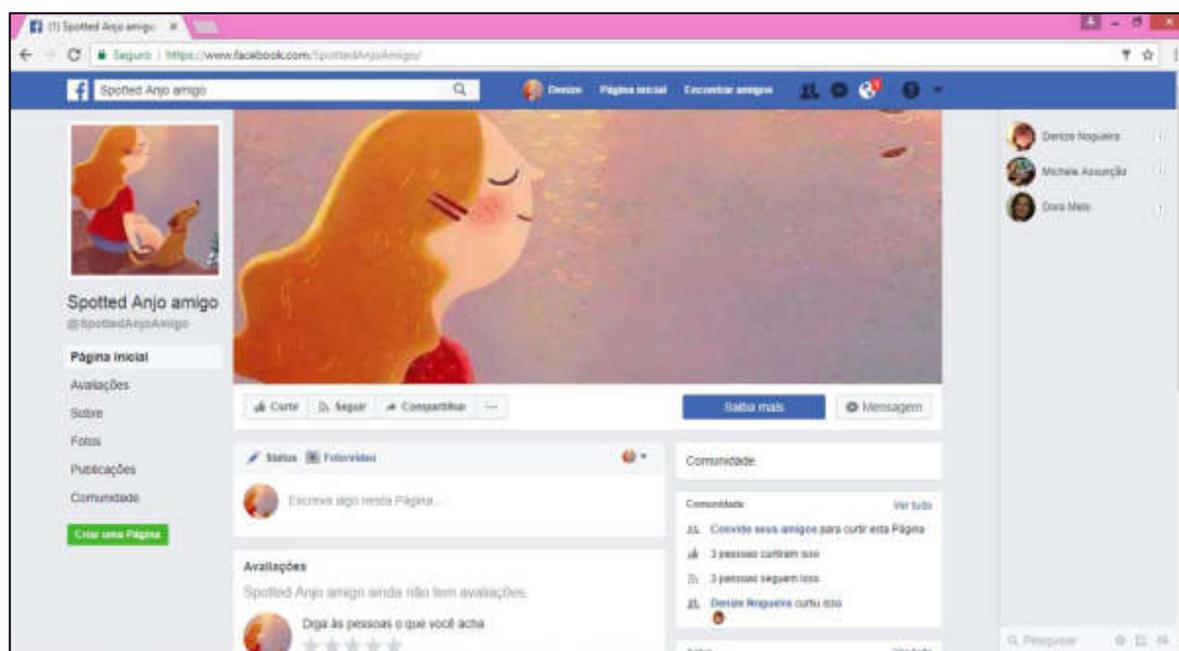
Em seguida, fizemos um sorteio para a participação dos alunos na página *Spotted Anjo Amigo*, previamente criada para esta atividade. A dinâmica foi igual a uma brincadeira de amigo oculto, na qual o participante não revela quem ele sorteou, porém, neste caso, os “presentes”, na verdade, seriam mensagens de carinho e amizade entre os colegas da sala.

Nesse instante, os alunos se apresentaram bem empolgados e curiosos por saber quem havia sorteado quem. Entretanto, com o passar dos dias, e percebendo a dificuldade de acesso à página por parte de alguns alunos, entendemos que esta dinâmica do sorteio não daria certo e, nos últimos dias, combinamos que os alunos mandariam seus carinhosos recadinhos a quem quisessem.

Perguntamos aos alunos se eles conheciam uma página do *Facebook* chamada *spotted*, e a resposta foi unânime: ninguém a conhecia. Prevendo essa situação, achamos melhor começar falando sobre o correio elegante, pois acreditamos que a página *spotted* seja uma evolução do correio elegante. Explicamos que o correio elegante é uma atividade encontrada em festas juninas, onde uma pessoa manda um recado anônimo a alguém que lhe interessa. E, assim, fizemos a relação com a página *spotted*, que também tem a função de enviar recados anônimos, geralmente carinhosos, a outras pessoas.

Percebemos que os alunos, ainda assim, não compreenderam bem a dinâmica da página. Sentimos neles um pouco de dúvida sobre como funcionaria nosso trabalho. Era algo a se resolver no encontro seguinte, pois, como nosso tempo era limitado, tínhamos que dar conta das atividades do primeiro dia.

Combinamos com os alunos que eles curtiriam a página e postariam seus recados aos seus anjos amigos. Toda nossa conversa foi mediada por imagens nos slides. Mostramos aos alunos um *print* da página (Figura 22) criada por nós, *Spotted Anjo Amigo*, para que eles a localizassem com facilidade.

Figura 22 - Imagem do *Spotted Anjo Amigo*

Fonte: Dados da pesquisa

Apresentamos, ainda, alguns exemplos de postagens feitas em páginas *spotted* de algumas faculdades de Rio Branco, sem revelar nomes ou fotos, apenas os textos, para que os alunos entendessem melhor a prática e as características desse tipo de comunicação. Os estudantes, por suas reações, deram a entender que gostaram e ficaram entusiasmados em participar.

Em seguida, fizemos uma revisão sobre os sinais de pontuação, enfatizando sua importância e utilidade, por meio da leitura e interpretação do texto “O testamento” (Seção 3.2.1, onde apresentamos a proposta de intervenção). Recorrendo a essa narrativa e ao conflito nela posto, fomos conversando oralmente com os alunos sobre o sentido que o testamento deixado pelo homem rico ia adquirindo conforme a pontuação que cada concorrente dava. Reforçamos com os alunos o efeito de sentido que há no uso do ponto, mostrando que ele não indica apenas que a frase acabou, mas, também, confere à sentença sentido de declaração, de que algo foi afirmado. Nas aulas seguintes, sempre que perguntávamos sobre o ponto, eles sempre confirmavam o que havíamos dito a eles.

Para finalizar esse primeiro encontro, fizemos slides com a função mais abrangente de cada sinal de pontuação, com o intuito de fazer os alunos recordarem

os sinais de pontuação. A cada imagem, conversávamos sobre o sinal e em que situação ele mais se adequa.

É importante ressaltar, ainda, que, de acordo com o que Antunes (2003) propõe, toda essa nossa conversa do primeiro dia, adequa-se no que ela chama de momento de planejamento da produção textual do aluno. Nesse dia, procuramos motivar os alunos para o trabalho, apresentamos o gênero escolhido para a produção e mostramos como funciona uma página *spotted*. A execução do que foi planejado, que seria a produção dos alunos com os recadinhos, aconteceria de modo livre nos próximos dias.

Todas as etapas realizadas no segundo, terceiro e quarto dia seriam tentativas de influenciar a escrita dos alunos na página. Porém, nisto não obtivemos sucesso, pois poucos alunos acessaram a página e colaboraram deixando seus recados aos colegas. Presumimos que a baixa participação dos alunos na página se dava pela possível dificuldade de acesso destes à internet, e não por falta de interesse.

4.2. PERCEPÇÕES DA ETAPA 2: REVISÃO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO (REGRAS GERAIS)

Neste segundo encontro, o objetivo era rememorar o que os alunos já sabiam sobre pontuação, bem como as suas regras mais gerais, por meio da formulação de uma cartilha sobre os sinais de pontuação destinada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental I.

No primeiro momento deste nosso encontro, tratamos de melhorar o entendimento dos alunos a respeito do correio elegante e da página *spotted*, já que o conceito não havia ficado claro para os alunos. Tivemos, então, a ideia de fazer uma troca de recados com os alunos em sala de aula. Foi proveitoso, pois além de eles compreenderem na prática como funciona a página, também houve um forte interesse dos alunos por saber quem era o remetente do recadinho recebido, o que prendeu bastante a atenção deles.

Observamos que, após esse reforço, alguns alunos começaram, então, a participar efetivamente da página mandando seus recados aos colegas. Infelizmente, não houve a participação de todos os alunos.

A ideia para que a revisão dos sinais de pontuação se efetivasse de uma forma lúdica e que pudesse prender a atenção dos alunos foi a criação de uma pequena cartilha, destinada aos discentes do 2º ano do ensino fundamental, que estudam na parte da manhã na escola.

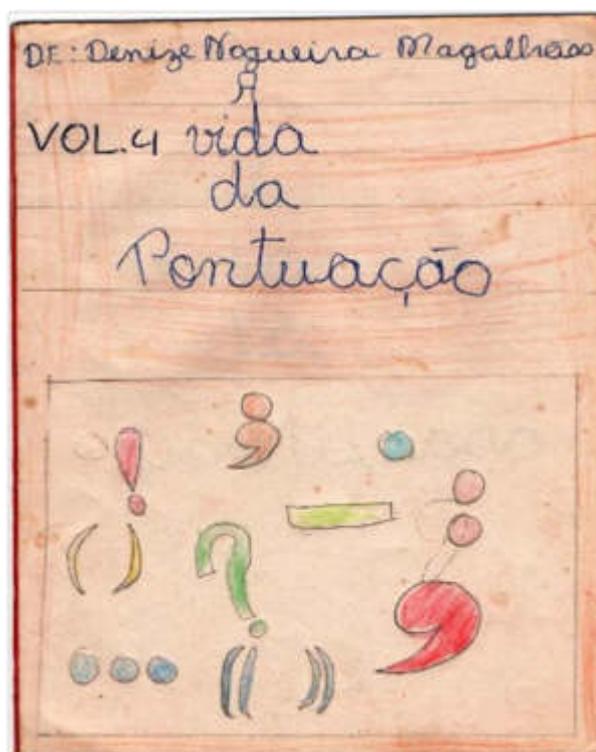
A sugestão de um público leitor para as produções dos alunos baseia-se no que Antunes (2003) se refere quando afirma que as produções dos alunos deveriam ter um leitor real, para que a produção não seja apenas para um exercício vazio, sem propósito (p. 46-47).

Os sinais de pontuação trabalhados foram: ponto, ponto e vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois-pontos, travessão, aspas, parênteses e reticências. A intenção era que os alunos fizessem de cada sinal de pontuação um personagem da história, personificando-o com características pertinentes à função dos sinais como, por exemplo, o ponto de interrogação, que poderia ser um personagem questionador, ou cheio de dúvidas; o ponto, um personagem decidido; o ponto de exclamação seria um personagem entusiasmado ou exagerado nas atitudes.

Devido ao tempo, essa etapa do trabalho, em que se faria a associação de um sinal de pontuação a uma característica humana, não foi possível. Por isso, achamos que, para a realização desta atividade, seriam necessárias mais que duas horas de aula, pois acreditamos que esta fase da proposta seja fundamental para a aprendizagem dos alunos. Aqui se salienta a visão de flexibilidade do professor com relação ao planejamento, ele pode adaptar suas atividades para que seja mais produtivo para a turma, tendo em vista a apreensão dos conhecimentos e objetivos estabelecidos.

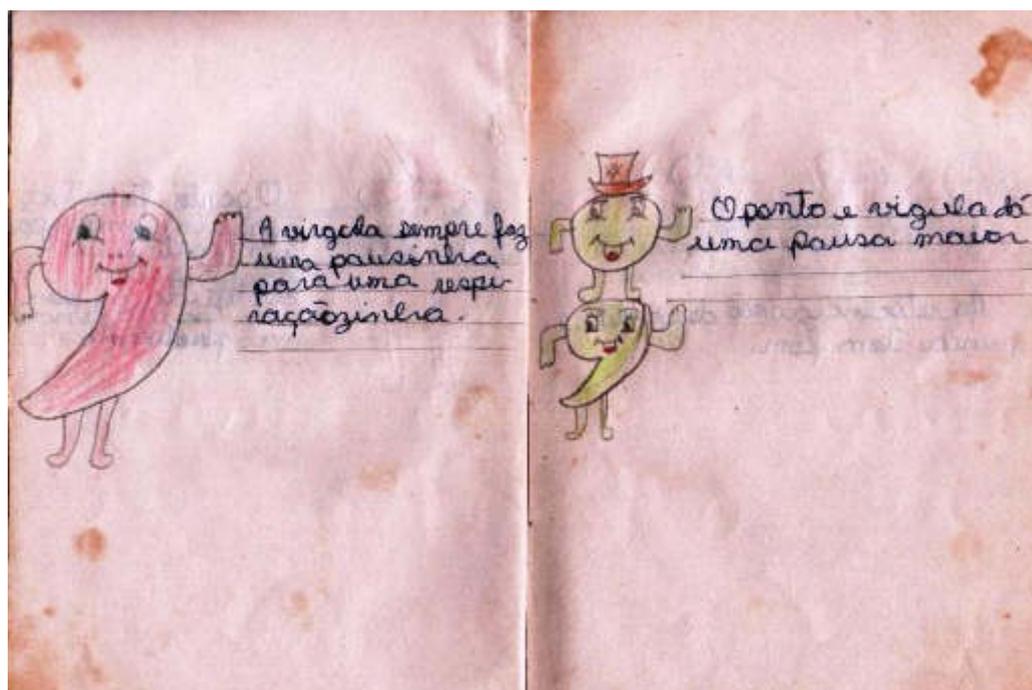
Para motivar os alunos na confecção da cartilha, foi mostrado, como exemplo, um livrinho produzido por uma das pesquisadoras, quando essa tinha 10 anos de idade. O livrinho tinha o formato desejado para o desenvolvimento da atividade de revisão dos sinais de pontuação. A seguir, os exemplos de três páginas do livro nas Figuras 23, 24 e 25. Esse livrinho foi criado pela pesquisadora quando criança, baseado em uma aula sobre pontuação que ela teve na escola, na qual a professora havia desenhado os sinais de pontuação com olhos, nariz e boca, o que lhe chamou bastante a atenção.

Figura 23 - Exemplo da atividade de criação de cartilha (capa)



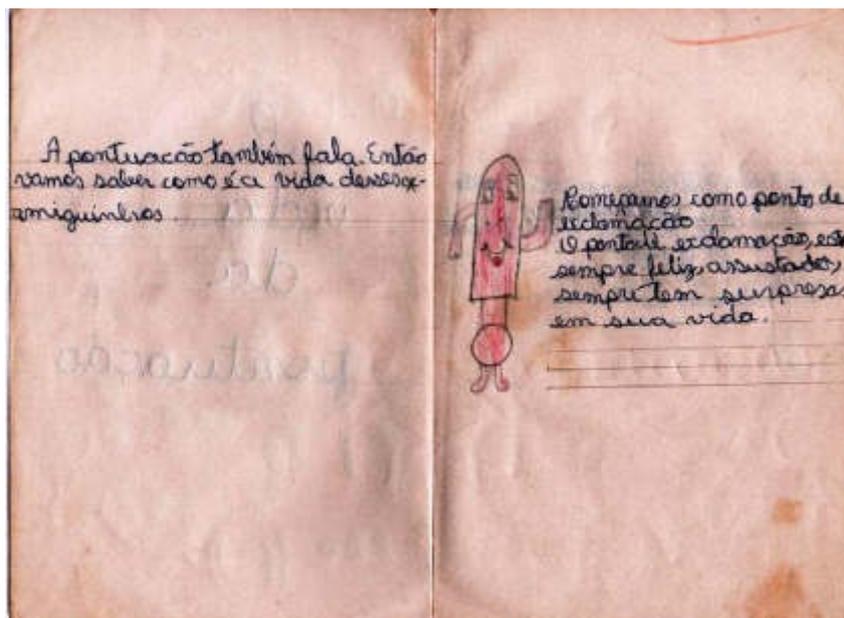
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 24 - Exemplo da atividade de criação de cartilha (vírgula e ponto e vírgula)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 25 - Exemplo da atividade de criação de cartilha (ponto de exclamação)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em seguida, os alunos, individualmente, iniciaram a produção da cartilha. Entregamos a cada um deles papéis A4 e lápis de cor. A princípio, eles não pareceram entusiasmados com o trabalho, mas obedeceram ao comando e fizeram a atividade. Enquanto faziam, percebemos que eles conversavam entre si para lembrar a função dos sinais de pontuação, ou então recorriam às pesquisadoras para tirarem suas dúvidas.

Durante o restante do segundo encontro, os alunos produziram as cartilhas. Ainda assim, a maioria dos alunos não conseguiu finalizá-la, e pedimos que eles a terminassem em casa, para entregar no dia seguinte. Apenas 10 alunos entregaram a cartilha pronta. Sentimos a necessidade de que nessa parte da proposta ocorresse o que Antunes (2003) chama de etapa da revisão e reescrita:

A etapa da revisão e da reescrita, corresponde o momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica – conforme preveem as regras de estrutura da língua – se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos (ANTUNES, 2003, p. 56).

Porém, como já foi dito, precisávamos respeitar o tempo que nos foi cedido pelos professores titulares da turma. Mas salientamos a necessidade de que esta etapa da revisão das produções textuais aconteça.

Abaixo temos um exemplo dos trabalhos feitos pelos alunos durante essa atividade (Figura 26). Como podemos observar, houve o envolvimento do aluno em todas as etapas propostas para a confecção da cartilha, o que demonstra a eficácia desse tipo de dinâmica para o entendimento dos temas estudados.

Figura 26 – Cartilha elaborada pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

Ainda um ponto a ser salientado, que consideramos como negativo, é o aspecto físico da sala de aula: com apenas dois ventiladores funcionando, os alunos não têm um ambiente agradável de estudo que lhes proporcione concentração nas atividades que realizam. Tal situação é uma realidade nas escolas públicas de nossa região.

Outra questão, também importante, refere-se ao planejamento do calendário, que prejudicou a entrega das cartilhas aos alunos do fundamental I. Infelizmente, não foi possível fazermos a entrega, devido à falta de flexibilidade no calendário escolar, dada a época de final de ano.

4.3 PERCEPÇÕES DA ETAPA 3: ATENÇÃO ESPECÍFICA PARA O USO DA VÍRGULA

Em nosso terceiro encontro, o objetivo era dar atenção específica ao uso da vírgula, e entender que, dependendo do lugar da vírgula na frase, ela pode dar sentido ambíguo e até prejudicar a mensagem transmitida. O tempo de duração desta fase era de duas horas/aula.

Iniciamos a aula fazendo a seguinte pergunta: “Vocês sabiam que uma vírgula pode matar ou salvar uma pessoa? ”. Os alunos ficaram curiosos e atentos depois que fizemos esta pergunta. Tendo a atenção deles, nós distribuímos cópias do texto “A vírgula que matou o Lucas” (seção 3.2.3). Fizemos a leitura compartilhada do texto, por meio da qual dois alunos voluntariamente leram o texto para a turma em seguida, com a narrativa exposta em slide no quadro da sala e ainda com a frase “Homem bom não, mate-o! ”, destacada em negrito, começamos a conversar sobre a história de Lucas. Toda a turma entendeu o enredo da narrativa e, por isso, também compreendeu o problema existente na frase, dando-nos respostas certas em relação ao que perguntávamos.

Os alunos demonstraram entendimento no que diz respeito à posição da vírgula e entenderam que ela é quem dá o sentido da frase que sentencia a morte de Lucas. E, quando perguntados sobre de que forma Lucas poderia ser salvo, a maioria dos alunos concordou que a vírgula deveria vir antes da palavra não, embora alguns ainda titubeassem dizendo que a vírgula deveria vir após a palavra homem, entretanto, quando a pesquisadora fazia a leitura da frase, logo eles percebiam que não seria possível manter a vírgula naquela posição.

Sem demora, exibimos um vídeo produzido pela Associação Brasileira de Imprensa (ABI) em comemoração aos cem anos da instituição. O vídeo enfatiza que a vírgula pode mudar o sentido de uma frase. Após assistirmos ao vídeo, questionamos aos alunos se a vírgula seria apenas uma pausa numa frase, ou se ela também tinha influência sobre a mensagem transmitida. Os alunos responderam afirmativamente que a vírgula não era só uma pausa, ela também poderia modificar o sentido da frase.

Em seguida, propusemos a atividade exposta na seção 3.2.3.1, que ressalta o poder que a vírgula tem para modificar o sentido da frase. Entregamos cópias das atividades aos alunos, que resolveriam apenas lendo e escrevendo as respostas.

Percebemos que os alunos fizeram a atividade, porém não se interessaram por ela. Alguns alunos até comentaram que esta atividade foi “chata”. Compreendemos, então, que os alunos não se interessaram por ela porque eles estavam esperando da pesquisadora atividades diferentes das que eles estavam acostumados a realizar em sala de aula. Essa tarefa nada mais era do que um exercício igual aos que eles fazem todos os dias, por isso não os motivou.

Persistimos nessa atividade porque consideramos que ela serviria para fixação do conteúdo, porém, refletimos sobre o equívoco apontado por Antunes (2003): “[...] a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada (p. 19) ”.

Para ganhar tempo, pedimos aos alunos que levassem a tarefa para casa e a resolvessem, pois, no dia seguinte, faríamos a correção. Ela foi entregue no 3º encontro e finalizada no 4º encontro, com a correção coletiva.

Decidimos, então, ir ao próximo passo da sequência, que era mostrar aos alunos, por meio de slides, imagens de postagens da internet, mais especificamente chamadas de *memes*, que são postagens que alcançam sucesso de compartilhamento nas redes sociais.

Como foi colocado, selecionamos as postagens com inadequações relacionadas à pontuação e que geravam mensagens ambíguas. Estas foram apresentadas aos alunos e, sobre cada uma delas, a pesquisadora ia dialogando com a turma sobre o sentido da mensagem transmitida em cada uma. Foi uma ação que chamou bastante a atenção dos alunos, por vezes, levando-os ao riso e promovendo um ambiente bem descontraído em sala. O mais interessante foi que, à medida que a pesquisadora ia expondo as postagens, os alunos iam identificando os problemas que havia nas postagens e apontavam uma possível correção.

4.4 PERCEPÇÕES DA ETAPA 4: EXPLORAÇÃO DOS CONCEITOS DE VOCATIVO E AMBIGUIDADE

Neste quarto dia, o objetivo era expor aos alunos os conceitos de vocativo e ambiguidade, relacionando-os ao cotidiano no aluno. O conceito de vocativo deveria ser dado no terceiro dia da proposta, mas não houve tempo suficiente para fazê-lo.

Combinamos que os alunos responderiam a atividade do terceiro dia em casa e faríamos a correção no quarto dia, e assim foi feito. Durante a correção, percebemos que os alunos responderam a todas as questões com um pouco de dificuldade em registrar por escrito suas respostas, pois seriam a representação do seu entendimento sobre o conteúdo.

E essa transposição, do pensamento para o escrito, sempre causa dificuldade nos estudantes. Sobretudo, na segunda questão, em que os alunos deveriam escrever sobre a diferença nas frases “Joana, a costureira do bairro foi atropelada” e “Joana, a costureira do bairro, foi atropelada”. Nestes dois casos, temos a mesma sentença, porém a vírgula, na primeira frase, isola um vocativo, e na segunda as vírgulas marcam a presença de um aposto. Eles demonstraram não conhecer o conceito de aposto e vocativo.

Por isso, nesse dia, para conceituar o vocativo e relacioná-lo a algo palpável para os alunos, pedimos que eles dissessem frases que eles ouvem no cotidiano. Perguntamos a um aluno como, por exemplo, sua mãe o chama para ir tomar banho. Ele respondeu: “Paulo vai tomar banho”. Registramos essa frase no quadro. À outra aluna, perguntamos como que sua mãe lhe pede para ir à mercearia. A menina respondeu: “Claudia vai na mercearia comprar pão”. Novamente, registramos essa frase no quadro. E assim se fez com mais três alunos, lembrando de situações do cotidiano, e que nós percebíamos a presença de vocativos.

Com as frases registradas no quadro, líamos e, por meio da prosódia (da entoação da voz), fazíamos os alunos perceberem que, nesta retextualização⁵, passando as frases do oral para o escrito, entre o nome chamado e mensagem transmitida havia uma pequena pausa, que na escrita seria registrada pela vírgula. Mostramos que esse termo que usamos para evocar alguém, na gramática chama-se vocativo, e é sempre isolado pela vírgula. Desta feita, apresentamos o conceito de vocativo, encontrado em Cereja e Cochar (2002).

Para reforçar esse conceito, achamos melhor preparar slides com tirinhas que tivessem vocativos. Fizemos a pesquisa em site de busca na internet para fortalecer o conceito para os alunos. Pedimos aos alunos que identificassem se

⁵ De acordo com Marcuschi (2010), é processo de passagem do texto oral para o escrito, mas não de uma forma mecânica. Nas palavras do estudioso “trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (p. 46).

havia vocativo nas frases apresentadas, e eles apontaram adequadamente a presença deste elemento.

Em seguida, começamos a trabalhar com o conceito de ambiguidade. Aqui também achamos melhor reforçar a exposição deste conteúdo com imagens que tivessem frases com ambiguidade. Fizemos uma pesquisa em site de busca e redes sociais e selecionamos imagens engraçadas que continham ambiguidade e as mostramos aos alunos em slides. Com as imagens íamos conversando com os alunos sobre o sentido das frases ali postas e, em todas elas, os alunos prontamente apontavam os possíveis sentidos delas.

Com a finalidade de ratificar esse conceito, e ainda, aliá-lo ao conceito de vocativo, preparamos um slide com três frases, postas de duas formas: uma com a vírgula isolando um vocativo, e a mesma frase sem a vírgula.

- (a) Maria faz bolo.
- (b) Rosa come peixe cru.
- (c) Samuel não toma banho agora.
- (d) Maria, faz bolo.
- (e) Rosa, come peixe cru.
- (f) Samuel, não toma banho agora.

Demonstramos a eles que sem a vírgula, e com a presença apenas do ponto, a frase tornava-se uma declaração indireta sobre alguém, como em “Maria faz bolo”. E, com a vírgula, tínhamos, então, uma fala direcionada para a pessoa evocada na frase, conforme “Maria, faz bolo”. Concluímos, então, dizendo a eles que uma mesma sentença, com a mesma ordem de palavras, pode ter duplo sentido, se colocada uma vírgula isolando um possível vocativo.

Voltamos, então, às postagens mostradas no terceiro encontro, todavia, desta vez, pedimos aos alunos que anotassem as frases em uma folha e fizessem as correções necessárias para que a mensagem deixasse de ser ambígua, o que, na maioria dos casos das postagens selecionadas, envolvia a presença (ou não) e a posição da vírgula nas frases postas. Na maioria dos casos, os alunos notaram onde estava o problema na mensagem das postagens, e indicaram uma possível adequação do texto.

Em seguida, passamos à revisão das postagens, tema que será tratado na próxima seção.

4.5 PERCEPÇÕES DA ETAPA 5: REVISÃO DAS POSTAGENS FEITAS PELOS ALUNOS

Neste último dia, o objetivo primordial era fazer a correção das postagens feitas pelos alunos. Ao todo, foram 13 recadinhos deixados lá. As oito primeiras postagens da folha foram corrigidas coletivamente, os alunos falavam o que precisava ser retificado e o professor orientava para que percebessem o que havia de equivocado, além de acrescentar no texto o que era apontado pelos alunos. As cinco restantes foram refeitas individualmente, cada aluno fazendo a adequação que julgava necessária.

Fizemos uma cópia impressa dos recadinhos dos alunos na página e entregamos à turma. No início, a ideia era fazê-los copiar os recados para serem revisados e reescritos, mas, como tínhamos um limite de tempo para executar a proposta, achamos melhor entregar as postagens deles tal como estavam na página, sem correção alguma, com o intuito de que posteriormente a fizessem.

Para nortear a avaliação das produções e o diálogo da pesquisadora com os alunos, também colocamos uma cópia dos recados no editor de texto Word, em fonte Arial, tamanho 20, para que os alunos fossem corrigindo junto com a pesquisadora as postagens.

Em cada recado, fazíamos duas observações: primeiro a ortografia, e segundo, a pontuação. Em relação à ortografia, foram observados problemas de troca de letras, ou a falta delas. Em nenhum momento, interferimos nas palavras que marcavam a presença do internetês. Este fato suscitou uma breve conversa com a turma a respeito de onde poderíamos fazer um uso adequado dessa variação.

Quando perguntados se poderiam usar aquele tipo de linguagem de abreviações em textos escolares ou em documentos, eles responderam que não. E, quando questionados se aquela forma de expressão poderia ser usada em redes sociais, eles responderam que sim. Demonstraram-nos, dessa forma, que sabem usar com adequação de contexto o internetês.

Em relação à vírgula isolando o vocativo, os estudantes apresentaram segurança em suas colocações, apontando de forma correta onde a vírgula deveria ser colocada. Fato que nos deixou bastante felizes.

A seguir, apresentamos as imagens de uma folha usada para a correção dos recadinhos (Figura 27 e 28).

Figura 27 – Revisão dos recados postados

9	Vanessa, Você é uma menina muito legal e eu gosto muito de você, apesar de as vezes você ser um pouco chatinha mas eu considero muito.
	Vanessa, você é uma menina muito legal e eu gosto muito de você, apesar de às vezes você ser um pouco chatinha, mas eu considero muito.
10	Riana gosto muito de você mesmo você sendo irritante de vez em quando
	Riana, gosto muito de você mesmo você sendo irritante de vez em quando.
11	Felipe não te conheço direito mano mas acho vc mo de boa
	Felipe, não te conheço direito, mano, mas acho vc mo de boa.
12	Barbara peralta amo vc linda
	Barbara Peralta, amo vc linda.
13	Ysah Silvah, apesar de não conhecer muito você vejo como e esfoçada continue assim para um dia conquistar todos os seus sonhos.
	Ysah Silvah, apesar de não conhecer muito você, vejo como e esfoçada, continue assim para um dia conquistar todos os seus sonhos.

Fonte: Dados da pesquisa

Como já foi explicado, os oito primeiros recadinhos foram corrigidos de forma colaborativa entre a pesquisadora e a turma, e do recadinho nove ao treze, os estudantes corrigiram os pequenos textos sozinhos e individualmente. Observamos que, sobretudo nos recadinhos 10, 11, 12 e 13, percebe-se a segurança dos alunos

em pôr a vírgula demarcando a presença do vocativo. Quanto ao recadinho de número 9, o aluno ao postá-lo na página *spotted*, já fez o uso da vírgula em contexto de vocativo, o que restou aos alunos revisores fazer apenas observações acerca da ortografia do texto.

Figura 28 – Revisão dos recados postados

	Riana, vc é linda gata, vc é uma pessoa companheira e divertida, tbm te amo amiga.
9	Vanessa, Você é uma menina muito legal e eu gosto muito de você, apesar de as vezes você ser um pouco chatinha mas eu considero muito.
	Vanessa, você é uma menina muito legal! e eu gosto muito de você, ser um pouco chatinha mas eu considero muito.
10	Riana, gosto muito de você mesmo você sendo irritante de vez em quando.
	Riana, gosto muito de você, mesmo você sendo irritante de vez em quando.
11	Felipe, não te conheço direito mano, mas acho vc mo de boa.
	Felipe, não te conheço direito mano, mas acho vc mo de boa.
12	Barbara peralta amo vc linda
	Barbara Peralta, amo vc linda.
13	Ysah Silvah, apesar de não conhecer muito você vejo como e esfoçada continue assim para um dia conquistar todos os seus sonhos.
	Ysah Silvah, apesar de não conhecer muito você, vejo como e esfoçada continue assim Para um dia conquistar todos os seus sonhos.

Fonte: Dados da pesquisa

Salientamos, ainda, que o fato que mais nos demonstrou o sucesso da atividade foi quando, ao final das correções, a pesquisadora deixou de colocar a vírgula que marca o vocativo em uma frase, e um aluno a corrigiu dizendo que ali ainda faltava uma vírgula, demonstrando um perfeito entendimento do conteúdo trabalhado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da disciplina de língua portuguesa possibilita ao falante a reflexão de seu uso diário da língua, e a ampliação de suas possibilidades de expressão e interação com os demais. Comungamos com o ideal dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o seu desejo em aproximar cada vez mais a escola da realidade do aluno, para que o jovem aprenda na escola, aquilo que seja verdadeiramente útil para uma performance social de sucesso por meio da linguagem.

Em nossa contemporaneidade, nós professores, temos lidado dia a dia com o desafio de tornar o ensino da língua vernácula algo envolvente e atrativo aos nossos jovens, visto que, o mundo fora da escola, oferece muitas informações, que são, por vezes, bem mais interessantes, ainda mais com a influência da internet no cotidiano das pessoas. Por isso, como foi dito neste trabalho, às vezes tem-se a impressão de que o que é ensinado na escola é algo extremamente distante da realidade. Com a internet a possibilidade de comunicação ampliou-se enormemente, mas, infelizmente, ainda não dispomos de aparato tecnológico na escola que nos possibilite oferecer aos alunos aulas possivelmente mais interessantes e recheadas com muito mais informação.

Neste trabalho, objetivamos discutir o ensino dos sinais de pontuação, tratando em específico do uso da vírgula em contexto de vocativo, apontando uma possibilidade de trabalho desse conteúdo utilizando as redes sociais da internet como ferramenta pedagógica.

Acreditamos que nosso primeiro objetivo específico de sugerir a professores de língua portuguesa do ensino fundamental II uma proposta de trabalho com o uso da vírgula associada ao vocativo foi cumprido com a apresentação de nossa dissertação à comunidade. Temos consciência de que não apontamos em nossa pesquisa uma solução definitiva para o problema aqui exposto, mas sugerimos um norte para que o professor possa trabalhar com ferramentas que podem cativar os alunos para terem gosto pelo conteúdo.

Na apresentação da proposta interventiva ao sugerirmos a internet como ferramenta pedagógica, cumprimos com o segundo objetivo específico de nosso trabalho. A internet é um recurso cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, por isso acreditamos que a escola pode incluir em suas atividades ações que utilizem a internet como instrumento. Impreterivelmente, nos dias de hoje, boa parte

da comunicação entre as pessoas acontece em maior parte por meio da internet. Grupos de *WhatsApp*, páginas de *Facebook*, e outras possibilidades, são meios de interação presentes na vida das pessoas desde tenra idade. Dessa forma, julgamos necessárias ações que orientem os alunos em relação à escrita nesses espaços, para que os jovens usuários da web se expressem sem equívocos, e nesse quesito, nosso trabalho empenhou-se em demonstrar a importância do uso dos sinais de pontuação para uma mensagem sem ambiguidades.

Com a aplicação do questionário para investigar o perfil digital dos alunos, entendemos melhor a relação dos discentes com a internet, e assim, cumprimos nosso terceiro objetivo específico. Por meio da aplicação desse questionário, podemos repensar algumas ações da proposta, pois, por intermédio desse material, tomamos conhecimento de que nem todos os alunos teriam acesso à internet. Todavia, confirmamos nossa intuição de que nossos jovens informantes tinham muito apreço por ambientes de redes sociais.

Nossa pesquisa teve início ao observarmos a frequência de postagens nas redes sociais, sem o uso da vírgula em contexto de vocativo, o que gerava sentenças ambíguas, e que poderiam não cumprir seu papel de transmitir uma mensagem. Esta proposta também tinha o intuito de associar ao estudo da vírgula, no contexto proposto, as relações de ambiguidade existentes pela ausência do sinal de pontuação. Desta feita, confiamos que o quarto objetivo específico foi cumprido, ao nos debruçarmos teoricamente, refletindo sobre o ensino do conteúdo proposto, apontando uma possível prática a ser realizada em sala de aula.

O quinto e último objetivo específico, de incluir na proposta de intervenção uma atividade de produção textual que considere um leitor real, a fim de estimular nos alunos o raciocínio acerca do conteúdo aplicado e a criatividade, foi cumprido na segunda etapa da proposta de intervenção ao pedirmos que os alunos elaborassem uma cartilha sobre os sinais de pontuação destinada aos alunos do fundamental I. Como demonstrado, os alunos empenharam-se em fazer um trabalho para os discentes mais jovens dos anos iniciais, realizando um trabalho colorido e criativo. Esse objetivo também está em consonância com o pensamento de Antunes (2003) em relação à produção textual realizada pelos alunos, no sentido de se ter um leitor real. A estudiosa reflete sobre o fato de a maior parte das produções realizadas pelos alunos serem feitas apenas para o professor ler e avaliar. Ora, se nosso intuito

é colaborar na formação comunicativa de nossos alunos, nada mais certo do que produzir algo que seja lido e útil ao futuro leitor.

No último dia de aplicação, ao realizarmos a derradeira atividade na qual os alunos fariam a correção das postagens feitas por eles, com foco no uso da vírgula em contexto de vocativo, bem como algumas adequações ortográficas, sentimos que todo o trabalho valeu a pena, quando ao esquecermos de pontuar uma vírgula em um dos recados, um dos alunos nos alertou que faltava uma vírgula no enunciado. Com esse ato, o aluno, sem perceber a importância de sua atitude para a nossa pesquisa, nos mostrou que o conteúdo havia sido bem entendido por ele, e que toda a sequência de atividade surtiu efeito para ele. Não há como mensurar se a atividade gerou o mesmo efeito em toda a turma, porém, acreditamos que, para o aluno mencionado, e alguns outros que se empenharam na atividade, valeu a pena. Temos consciência de que em sala de aula, é muito difícil as atividades atingirem de forma plena todos os alunos.

Como já foi colocado neste trabalho, tivemos dificuldade em relação ao acesso à internet por parte dos alunos, o que possivelmente ocasionou a baixa participação dos estudantes na página *spotted* criada para este trabalho. Queremos chamar a atenção para que políticas públicas sejam realizadas no intuito de prover as escolas com equipamentos que possibilitem a professores e alunos o contato com a internet, essa que se configura como um rico espaço de estudo, pesquisa e interação.

Este trabalho jamais teve a pretensão de ser o fim em relação a pesquisas relacionadas ao ensino da pontuação na disciplina de língua portuguesa. Por isso, enfatizamos a importância de estudos futuros que possam enriquecer ainda mais esse aspecto de nossa língua escrita. Além disso, apontamos também, a importância de que mais estudos sejam feitos em relação ao uso da internet como ferramenta pedagógica.

A elaboração desta dissertação nos proporcionou renovo profissional. A cada leitura, a cada reflexão, a cada diálogo feito com textos e colegas nos veio a possibilidade de renovar, repensar e refletir sobre nossa prática, fazendo renascer em nós o desejo por fazer cada vez melhor nosso ofício, oferecendo aos alunos um trabalho de qualidade, na intenção de colaborar para que de fato eles se tornem cidadãos que se expressam e interagem de forma plena por meio da língua portuguesa.

Com nosso trabalho queremos despertar em outros professores, a busca pelo aprofundamento teórico, necessário ao surgimento de novas práticas, é a partir do estudo e da reflexão do professor que podem surgir ideias que possam amenizar os problemas de escrita e leitura, tão falados em ambientes educacionais.

Concordamos com Antunes (2003), ao afirmar que “o novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre” (p. 36). Afinal, o professor é um eterno estudante, na busca de driblar o desânimo dos alunos e incentivá-los a um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Orientações Curriculares de Língua Portuguesa**. Acre: SEE, 2010.

ALVES, Maria da Penha Casado. A abordagem (ou não) da pontuação em manuais didáticos: a contribuição da perspectiva dialógica. *In*: PUZZO, Miriam Bauab; KOZMA, Eliana Vianna Brito; UYENO, Elzira Yoko (Orgs.). **Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Pontes Editores, 2014, p.15-32.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**.3.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed.revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. *In*: RODRIGUES-JUNIOR, Adail Sebastião *et al.* **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. *In*: ROJO, Roxane (Org). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo/Campinas: EDUC/ Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada)

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC / SEE, 1998.

BRITO, Eliana Vianna (Org). **PCNs de Língua Portuguesa**: a prática em sala de aula. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

BRITO, Luan Talles de Araújo. **Análise das crenças de professores de língua portuguesa sobre o Internetês**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, RN, 2015.

CAGLIARI, I. C. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. *In*: ILARI, R. (org.) **Gramática do português falado**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. A ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. *In*: RODRIGUES-JUNIOR, Adail Sebastião *et al.* **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens. 8º ano.** 9. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

_____. **Gramática:** texto, reflexão e uso. 4.ed. São Paulo: Editora Atual, 2012.

_____. **Português Linguagens. 7ª série.** 2.ed. São Paulo: Editora Atual, 2002.

CORRÊA. Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** Tese de doutoramento. Campinas. IEL, 1997.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.**3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

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

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Gramática.**19.ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

FARIAS, Josefa Gomes de. **A pontuação na gramática:** lugares da contradição. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade de Campinas. São Paulo, 2009.

FERNANDES, Flaviane Romani. **Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia.** Tese de doutoramento. Campinas: Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas; 2007.

FIORIN, José Luís. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Contexto, 2016.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet:** uma perspectiva semiótica. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2015.

JUNKES, Terezinha Kuhn. **Pontuação:** uma abordagem para a prática. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

LIMA, Margareth Brainer de Queiroz. **O uso e a compreensão das marcas de pontuação por crianças.** Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco. 2003.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática Normativas da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2012.

LOPES-DAMASIO, Lúcia Regiane. “Assim ou assado?” Análise a partir da fonologia prosódica e entoacional. **Revista Prolíngua**, v. 2, n. 2, p. 66-77, 2009.

LUIZ SOBRINHO, Viviane Vomeiro. **A pontuação na internet: usos não convencionais de vírgulas em bate-papos virtuais**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfossintática do português**. São Paulo: Pioneira, 1993.

MAGALHÃES, Denize N; NOGUEIRA, Michelle B. **Gênero textual anedota: uma proposta para se promover o letramento**. Anais do X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin S. **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionamento. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MATEUS, Maria Helena Mira. **Estudando a melodia da fala: traços prosódicos e constituintes prosódicos**. Encontro sobre O Ensino das Línguas e a Linguística APL e ESE de Setúbal, 2004.

NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. **Prosodic Phonology**. Dordrecht: Foris, 1986.

ONG, Walter J. **Oralidade e Cultura Escrita**. Trad. Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papirus, 1998.

PACHECO, Vera. **Investigação fonético-acústica perceptual dos sinais de pontuação enquanto marcadores prosódicos**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

PEIXOTO, Rafael de Mello Gouveia. **A pontuação no ensino, uma análise de livros didáticos**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal da Paraíba, 2015.

POZZER, Katia Maria Paim. A escrita cuneiforme no antigo oriente próximo: origens e desenvolvimento. *In*: BAKOS, Margaret Marchiori; POZZER, Katia Maria Paim. **Estudos do oriente antigo**: línguas, escritas e imaginárias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola, 2016.

ROCHA, Lúta Lerche Vieira. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. **D.E.L.T. A.**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 83-118, 1997.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processos metonímicos na evolução do alfabeto. **Revista da ABRALIN**, v. 6, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS: 2009.

SONCIN, Geovana; TENANI, Luciani. Emprego de vírgula e prosódia do português brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 17, p. 473-493, 2015.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna. *In*: RODRIGUES-JUNIOR, Adail Sebastião et al. **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Gramática, literatura e redação para o 2º grau**. São Paulo: Scipione, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.