

A TEXTUALIDADE E OS SINAIS DE PONTUAÇÃO NO TEXTO ACADÊMICO

Clarice Vaz Peres ALVES*
Magda Floriana DAMIANI**

ABSTRACT: Punctuation marks are linguistic resources needed for the construction of textuality. They are responsible for connections and segmentations in a written text, making a significant contribution to the establishment of meaning relations (SCHNEUWLY, 1998). Although there may be a certain degree of flexibility in the use of punctuation signs, it is necessary to understand that such use is not always a result of a writer's personal decision. There are rules that demand and others that do not authorize certain uses of punctuation, limiting the placement of graphic signs in a text. Probably due to this flexibility, the adequate use of punctuation signs seems to be a recurring problem in writing at different levels of education. Considering that punctuation is a valuable tool in the production of written texts, this work aims to categorize and analyze the problems found in academic texts produced by a group of Pedagogy students.

KEYWORDS: Punctuation; teaching; learning; textuality.

1. Introdução

Apesar da grande invasão das imagens na sociedade, ainda somos uma civilização de escrita. Logo, entendemos que um dos compromissos da educação, na área da linguagem, é possibilitar ao indivíduo o acesso ao conhecimento que lhe permita fazer uso, de forma eficaz, da palavra escrita nos mais variados contextos em que ela é exigida de um usuário da língua. Todavia, sabemos que a qualidade da composição de textos, em diferentes contextos educacionais, está aquém da desejada. Essa realidade é desvelada nos textos que os sujeitos redigem nas escolas, nos processos seletivos e nos bancos universitários.

Estudos como os de Oliveira & Santos (2005), Marin & Giovanni (2007), Cunha & Santos (2006) e Damiani (2010) também confirmam que grande parte dos alunos de nível superior não apresenta a competência esperada na produção de um texto. As pesquisas sobre o tema mostram que o estudante, de uma forma geral, demonstra grande dificuldade em lidar com a macro e com a microestrutura textual. Na maioria vezes, manifesta, em suas produções, carência de conhecimento sobre os elementos da textualidade. Desconhece a importância de a escrita e a oralidade serem compreendidas como dois códigos distintos. “Esquece” ou não têm consciência de que é necessário, no momento em que é redigido um texto, construir uma representação do interlocutor. Enfim, elementos que devem estar presentes na elaboração de um texto são ignorados por grande parte dos alunos no momento da escrita.

Ecoa na academia que a redação de bons textos não faz parte das ações da maioria dos estudantes, conforme as pesquisas mencionadas acima. Essa situação é preocupante, pois se espera que um aluno, ao passar em média onze anos na escola, em contato com a escrita, seja capaz de redigir, sem dificuldade, um pequeno texto coeso e coerente. Em virtude dessa situação, acreditamos que o ensino da escrita precisa ser repensado, necessitando de uma atenção por parte dos educadores e dos educandos. Sabemos que escrever é uma tarefa cognitiva, discursiva e linguisticamente mais complexa do que falar. O escritor precisa recuperar com palavras todo o ambiente não-linguístico presente na interação oral como, por

* Prof^a Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação; Universidade Federal de Pelotas - RS

** Prof^a. Dr^a do Programa de Pós-graduação em Educação; Universidade Federal de Pelotas - RS

exemplo, gestos, expressões faciais, entonações e representação do interlocutor. Há diferenças formais e funcionais¹ entre fala e escrita que precisam ser observadas no momento em que o indivíduo redige. Com efeito, escrever é uma tarefa complexa e necessita de um ensino especial.

De acordo com Koch & Souza e Silva (2004) “Toda frase de uma língua consiste em uma organização, uma combinação de elementos linguísticos agrupados segundo certos princípios, que a caracterizam como uma estrutura.” Os sinais de pontuação contribuem significativamente para a estruturação das informações dentro de frase. A ausência ou o emprego inadequado deles compromete a qualidade da informação que o escritor pretende expressar. Por isso, quem deseja escrever bem, precisa dispensar atenção ao uso adequado dos sinais de pontuação.

Entendemos que, para redigirmos um texto bem organizado e coerente, apenas o conhecimento das regras gramaticais não é suficiente. No dizer de Marcuschi (2001, p. 9) “[...] 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.” Dessa forma, para escrevermos um bom texto é preciso também a capacidade para gerar ideias e concatená-las. Entre os recursos linguísticos que a língua oferece ao escritor para a concatenação das ideias está a pontuação. Assim, os sinais de pontuação além de serem organizadores do texto, também são responsáveis pelas relações de sentido estabelecidas entre as informações presentes na trama textual.

Koch (1989), ao comentar sobre a coesão textual, mais precisamente sobre o encadeamento das frases, defende que esse encadeamento pode ocorrer por *justaposição* ou por *conexão*. A autora explica que

A justaposição pode dar-se com ou sem o uso de partículas sequenciadoras. A justaposição sem partículas [...] diz respeito como os componentes da superfície textual se encontram conectados entre si *através de elementos lingüísticos*. Inexistindo tais elementos, cabe ao leitor construir a coerência do texto, estabelecendo mentalmente as relações semânticas e/ou discursivas. Nesse caso, o lugar do conector ou partícula é marcado, na escrita, por sinais de pontuação (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto) [...]. (1989, p. 60)

Portanto, os sinais de pontuação são elementos organizadores e encadeadores das informações em um texto. São marcas gráficas, empregadas exclusivamente na escrita, que desempenham função importante nas atividades de compreensão e produção de textos, atividades essas consideradas centrais no desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua. Chacon (1998) argumenta que o papel dos sinais de pontuação na escrita e na leitura de um texto, ao contrário das letras, não pode ser entendido como uma representação gráfica da fala porque “sua função delimitativa abrange não apenas a dimensão fônica das estruturas delimitadas por eles, mas também a dimensão semântica dessas estruturas.” (1998, p.89) Assim, a pontuação é um importante recurso coesivo, sintático e semântico na construção da textualidade, indo além do que se ouve no senso comum sobre sua função no texto: “a pontuação serve para o leitor respirar”.

De acordo com Rocha (1997), a associação entre pontuação e oralidade está vinculada à questão histórica do surgimento dos sinais de pontuação. Na Idade Média, eles tinham, inicialmente, a função de demarcar aspectos da oralidade, como o ritmo e a entonação presentes na fala. De acordo com a autora, a pontuação desempenhava duas funções “como

¹ Para saber mais sobre as diferenças formais e funcionais da escrita ver O Mundo da Escrita, de Mary Kato, 1993.

função semântica (respondendo à necessidade de clareza e lógica) e [...] como função prosódica (atendendo às pausas para respirar)” (p. 91). Mais tarde, com o surgimento da imprensa, a pontuação passou a ser abordada gramaticalmente.

A dualidade de abordagens relativas ao ensino da pontuação para Rocha (1997) está presente até hoje: seu ensino deve ser determinado pela gramática ou pela fonologia? A autora defende que existem aspectos da fala sem correspondência direta na escrita e que, da mesma forma, há *recursos expressivos* específicos da escrita que não podem estar presentes na fala. Segundo Rocha (1997), embora a escrita não possa representar *as características prosódicas da linguagem*, cabe aos sinais de pontuação o resgate, em parte, dessas características. Assim, entendemos ser de suma importância que o estudante conheça as diferenças formais e funcionais existentes entre a oralidade e a escrita a fim de empregar, adequadamente, a pontuação como um importante recurso linguístico na construção do texto.

Rocha (1998) argumenta que, embora a tendência atual seja a de pontuar observando a forma gramatical e não a prosódica, ao redigirem um texto, os escritores são sensíveis às questões prosódicas. Nas palavras da autora, a linguagem escrita parece criar uma voz interior do som, sendo possível chegar-se a "ouvir" essa voz. Entretanto, nem sempre essa voz interior que guia o escritor está de acordo com as prescrições gramaticais. Assim, há flutuações e restrições quanto ao emprego dos sinais de pontuação que não são determinadas pela prosódia, mas pela estruturação específica do texto escrito. Portanto, o ensino da pontuação merece atenção especial por parte dos educadores.

Sabemos que o uso dos sinais de pontuação apresenta uma estreita relação com os gêneros textuais. Cada gênero requer uma pontuação característica, o que exige do escritor o domínio desses sinais para pontuar adequadamente seu texto. Além disso, a pontuação de um texto não obedece apenas às normas gramaticais, mas também aos aspectos semânticos presentes nos diversos gêneros textuais. A esse respeito, Leal & Guimarães (2002, p. 6) enfatizam que

[...] se por um lado a flutuação e as decisões dependem do domínio ou competência do usuário em refletir sobre a estruturação do texto, sobre as relações entre as diversas partes que o compõem e sobre os efeitos de sentido que se pretende provocar, por outro lado essas decisões de flutuações estão também amarradas às características dos gêneros textuais a serem produzidos.

O estudante deve compreender que o emprego dos sinais de pontuação está diretamente relacionado com o texto em uso. Isso quer dizer que o emprego desses sinais no texto está intimamente ligado ao gênero textual. O conhecimento sobre a relação entre a flutuação da pontuação e os gêneros textuais permite ao aluno entender porque determinados textos são pontuados diferentemente de outros.

Apesar de existir certa flexibilidade no uso da pontuação, é preciso ficar claro para o escritor que nem todo emprego dos sinais de pontuação resulta de uma decisão pessoal. Dependendo do gênero textual, existem certas normas que não permitem e outras que exigem determinado uso de pontuação. Oliveira (2004) afirma que

Há gêneros em que a obediência à gramática normativa é contra-indicada, há outros em que ela é "facultativa", dependendo da situação comunicativa concreta em que o texto é produzido e do projeto de comunicação de quem o produz e outros ainda em que ela é "obrigatória"... (p.191)

Provavelmente, em função dessa certa flexibilidade de uso, da ausência de discussão sobre o assunto (Rocha, 1997), do surgimento tardio dos sinais de pontuação no sistema de

escrita, da discordância teórica sobre o tema e da ausência de um ensino sistemático desses sinais gráficos na Educação Básica, o emprego adequado da pontuação parece ser um problema recorrente na escrita, conforme estudos de Rocha (1997 e 1998), de Leal & Guimarães (2002) e de Racilan & Labanca (2006), em diferentes níveis de escolaridade.

Entendendo que a pontuação é um instrumento valioso na redação de um texto, este trabalho objetiva categorizar e analisar os problemas relacionados ao emprego dos sinais de pontuação presentes em textos acadêmicos de um grupo de alunos do curso de Pedagogia. É importante destacar que neste artigo pretendemos antes provocar uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem dos sinais de pontuação no contexto educacional do que ampliar os conhecimentos teóricos sobre o emprego desses sinais.

2. Contextualização do presente trabalho

Este trabalho é resultante de uma pesquisa maior, realizada com quarenta e quatro estudantes do sexo feminino (não havia rapazes na turma), do quarto semestre de um curso de Pedagogia de uma Universidade Federal. A pesquisa objetivou diagnosticar os problemas de forma e de conteúdo nos textos redigidos pelas acadêmicas.

No início do semestre, com o objetivo de analisar o conhecimento internalizado pelas alunas em disciplina do semestre anterior, foi solicitado a elas que respondessem a um questionário de quatro perguntas que abordavam as principais ideias de Jean Piaget. As acadêmicas foram informadas de que o questionário não seria utilizado como instrumento formal de avaliação. Alguns meses depois, foi requerida e concedida por todas, autorização a fim de que fossem utilizadas as respostas do questionário para uma investigação sobre as práticas escritas realizadas no Curso.

Para análise, foi selecionada a resposta da questão três do questionário: como a criança aprende na terceira infância? Optamos pela resposta dessa questão em razão de ela ser a única que apresentava características argumentativas. As demais questões admitiam respostas enumerativas, o que limitaria o objetivo do trabalho.

As quarenta e quatro respostas da questão escolhida foram lidas e discutidas diversas vezes por um grupo de pesquisadores, sendo submetidas a processos de análise de conteúdo (Minayo, 1993) e de análise linguística. A partir dessas análises, foram elaboradas categorias de problemas relacionadas à forma e ao conteúdo. Para a organização das categorias referentes ao conteúdo, consideramos a adequação da resposta à pergunta solicitada. As categorias de forma foram criadas, tendo como base planilhas de correção utilizadas em processos seletivos da universidade que fez parte do estudo e de outras duas renomadas instituições públicas da região.

Para análise dos problemas que dizem respeito à forma, elaboramos cinco categorias, assim denominadas: problemas de construção frasal; impropriedade vocabular; problemas de grafia/acentuação; problemas de coesão textual e problemas de regência e concordância. A fim de enquadrarmos nessas categorias todos os problemas de forma encontrados nos textos, criamos subcategorias. As categorias e suas subcategorias estão ilustradas na figura 1.

Categorias	Subcategorias	Número de sujeitos e percentuais*
1 Problemas de construção frasal	a) Pontuação	22 (51,2%)
	b) Ausência de paralelismo	15 (34,9%)
	c) Ausência de complemento	04 (9,3%)
2 Impropriedade vocabular	a) Uso de palavras inadequadas	11 (25,6%)
	b) Repetição inadvertida de palavras	04 (9,3%)
	c) Uso inadequado de pronome relativo "onde/aonde"	03 (7,0%)
3 Problemas de grafia / acentuação		06 (14,0%)
4 Problemas de coesão textual	a) Uso inadequado de anafórico/nexos	06 (14,0%)
5 Problemas de concordância e regência	a) Concordância	05 (11,6%)
	b) Regência	04 (9,3%)

* Cada sujeito foi incluído em um ou mais categorias/subcategorias

Fig. 1 - Percentuais dos problemas de escrita conforme as categorias de forma.

Fonte: Damiani (2010)

Escolhemos a subcategoria pontuação para ser discutida neste trabalho, tendo em vista que 51,2% das estudantes apresentaram problemas de pontuação em seus textos. Para a análise dessa subcategoria, foram considerados apenas os casos relativos ao uso obrigatório e/ou proibido dos sinais de pontuação, de acordo com a gramática normativa (Bechara, 1997), destinada à Educação Básica.

Tendo em vista que o objetivo do presente estudo é propor categorias para os problemas relacionados ao emprego dos sinais de pontuação presentes nas respostas da questão três e discutir esses problemas, não vamos abordar, neste estudo, as demais categorias relativas à forma e ao conteúdo².

3. Categorias relativas ao uso dos sinais de pontuação

Dos quarenta e quatro textos, cinco não fizeram parte da análise, pois quatro textos apresentaram respostas redigidas em tópicos e um teve como resposta a expressão "não sei". Portanto, trinta e nove textos participaram do estudo. Do total de textos analisados, treze (33,3%) não apresentaram problemas quanto ao uso da pontuação e vinte e seis (66,6 %) textos continham problemas quanto a esse aspecto.

Quanto à extensão, os textos variavam entre oito e oitenta e seis palavras. Os que não apresentaram problemas de pontuação foram redigidos empregando um número entre onze e trinta palavras, ou seja, eram relativamente pequenos.

A fim de categorizar os problemas relacionados à pontuação, propusemos três categorias: emprego inadequado dos sinais de pontuação; ausência de pontuação obrigatória e uso equivocado do ponto parágrafo.

Para a categorização dos problemas de pontuação relativos às duas primeiras categorias, baseamo-nos nas regras de obrigatoriedade de pontuação e nas regras que proíbem o emprego dos sinais de pontuação, de acordo com Bechara (1997). A última categoria teve

² Ler texto completo sobre o estudo relacionado às categorias de forma e de conteúdo em DAMIANI, Magda. DIAGNÓSTICO DA ESCRITA ACADÊMICA EM UMA TURMA DE PEDAGOGIA – ENDIPE - Belo Horizonte : UFMG, 2010. v. 1. p. 1-12.

como base o conceito de ponto parágrafo, apresentado pelo mesmo autor. Ao definir o ponto parágrafo, Bechara assim se expressa:

[u]m 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. (1997, p.338)

O conceito de ponto parágrafo proposto por Bechara (1997) vem ao encontro de alguns dos problemas encontrados nos textos das estudantes, por isso resolvemos adotá-lo na análise destes dados.

A figura 2 ilustra a frequência dos problemas de pontuação detectados nos vinte e seis textos que compuseram a análise.

Categorias e problemas de pontuação	Número de textos	Percentual
Emprego inadequado dos sinais de pontuação	10	38,4
Ausência de pontuação obrigatória	9	34,6
Uso equivocado do ponto parágrafo	7	26,9

Fig. 2 – Percentuais dos problemas de pontuação encontrados nos textos analisados.

Quanto ao *emprego inadequado dos sinais de pontuação*, dez textos (38,4%) se enquadraram nessa categoria, sendo que houve a ocorrência do mesmo problema em cinco textos: vírgula separando orações coordenadas sindéticas iniciadas pela conjunção E, ligadas pelo mesmo sujeito. Esse tipo de problema causou-nos estranhamento, pois acreditamos que um aluno, ao concluir a Educação Básica, deveria ter condições de lidar com essa regra relativa ao emprego da vírgula na estruturação do período coordenado. Além disso, parecemos que virgular o E de uma oração coordenada sindética iniciada por essa conjunção e ligada pelo mesmo sujeito é um conhecimento sobre a organização da frase que o aluno deveria internalizar sem grandes dificuldades, até porque essa norma sobre o emprego da vírgula está presente se não em todos, em grande parte dos manuais didáticos³, principais instrumentos de trabalho do professor. A fim de confirmarmos a presença dessa norma nos manuais didáticos, consultamos alguns: Savioli (1998), Faraco & Moura (1999), Infante (2001), Abaurre (2003), Moreno & Guedes (2004), Mesquita (2007), Cereja & Magalhães (2005 e 2009). Todas as obras consultadas fazem menção ao não-emprego da vírgula entre as orações coordenadas sindéticas introduzidas pela conjunção E, ligadas pelo mesmo sujeito. Os demais problemas relacionados ao *emprego inadequado dos sinais de pontuação* dizem respeito à virgulação entre orações não-separáveis (três textos); um texto apresentou ponto-e-vírgula para encerrar o período final do texto. O último texto dessa categoria apresentou vários problemas relacionados ao emprego da vírgula, do ponto-e-vírgula e do ponto final. A seguir, ilustraremos alguns dos problemas encontrados nos textos sobre o uso da pontuação.

“Segundo Vigotsky a criança possui uma zona de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança consegue realizar sozinha uma determinada tarefa, e possui também uma zona de desenvolvimento potencial, que seria aquilo que a criança só

³ Entende-se por manuais didáticos os livros didáticos usados como consulta pelos professores e alunos no Ensino Médio.

consegue realizar com a ajuda de alguém. Então ele diz que entre essas duas possui a mediação, onde o professor serve de mediador para a criança aprender.” (Texto 06)

“Não posso afirmar, mas a minha concepção através de observações do meu irmão de 8 anos; que a criança aprende fazendo interações com os objetos como: sabe as formas geométricas porque está em todos os lugares, conhece o dinheiro por minha possuir comércio; através da escola com experiências que a professora propõem; E também as crianças aprendem a pensar, pois tem que formular um conceito para si.” (texto 24)

Parece-nos que o emprego da pontuação dos textos classificados nessa categoria estava orientado pelas marcas de oralidade. Outra possível hipótese para explicar o problema do emprego inadequado da pontuação seria o desconhecimento, por parte das alunas, sobre a estruturação sintática da frase.

A *ausência da pontuação obrigatória* ocorreu em nove textos (34,4%). Os principais casos de violação das normas dizem respeito ao uso da vírgula para isolar expressões explicativas e/ou conclusivas (cinco textos); nos demais casos, a vírgula deveria ter sido usada para separar orações coordenadas e subordinadas dentro do período. A seguir, exemplificaremos a categoria mencionada.

“Ela aprende através de suas experiências ou seja quando ela pensa sobre ou quando a troca entre o objeto e ela pois é através da interação.” (Texto 09)

Pelas minhas experiências pessoais acredito ser através da tentativa mediante “erro” ou “acerto” e principalmente através das interações com o meio com os outros sujeitos. (texto 30)

Nessa categoria, observamos que o papel coesivo dos sinais de pontuação na construção do texto não foi considerado pelas estudantes. A pontuação, para as acadêmicas, não parece pertencer à textualidade.

A última categoria está relacionada ao *uso equivocado do ponto parágrafo*. Aqui, estão presentes sete textos (26,9%). A fragmentação da mesma ideia em parágrafo diferente chamou-nos a atenção. Pareceu-nos que as estudantes, ao colocar o ponto final da frase, entenderam que deveriam iniciar outro parágrafo, mesmo que continuassem a escrever sobre o mesmo assunto. Essa categoria está exemplificada por meio de dois textos.

“Acredito, que as crianças entre 6 e 8 anos + ou – ainda precisam do concreto para chegar a um aprendizado.

Enquanto as crianças entre 9 e 12 anos + ou – não precisam do concreto, pois já conseguem fazer umas abstração.” (Texto 25)

“Quando o professor faz com que a criança use seu pensamento. Pensando sobre o que é apresentado.

Quando a criança pode usar suas próprias hipóteses.” (texto 18)

A ausência de conhecimento sobre a paragrafação de um texto inquietou-nos, pois esperávamos que um acadêmico dominasse essa organização estrutural do texto, até porque a ausência desse conhecimento compromete a qualidade dos textos que são redigidos.

Consideramos importante mencionar que, além das questões relacionadas à pontuação, que é o interesse deste estudo, as futuras professoras, mesmo produzindo pequenos textos, revelaram em seus escritos ausência de conhecimento sobre a organização da estrutura frasal, sobre a paragrafação do texto, sobre regência, concordância, ortografia e acentuação, além de pouca reflexão sobre o tema que estava sendo abordado.

5. Algumas conclusões

Os resultados deste estudo sugerem que, por um lado, o modo como as alunas pontuam seus textos está orientado pelas marcas de oralidade. Por outro, essas alunas também apresentam dificuldade em organizar as informações dentro dos períodos. Essas dificuldades dizem respeito à organização sintática das frases e à organização dessas frases em partes maiores do texto.

A partir das análises realizadas neste estudo e por outros estudos, anteriormente mencionados sobre o tema, concluímos que o ensino dos sinais de pontuação precisa, urgentemente, ser repensado. Este trabalho, embora de natureza exploratória, revela que o emprego desses sinais gráficos não está cumprindo a função a que se destina, isto é, a de contribuir com a organização semântica e textual de uma produção escrita.

O estudo evidenciou que o ensino da organização estrutural da frase, dos períodos coordenados e subordinados merece atenção por parte dos educadores, pois a partir dos dados analisados, podemos pensar que muitos dos problemas relativos à pontuação estão relacionados à estruturação do período. Além de a pontuação ser abordada no contexto educativo pela ótica do padrão sintático, deve também ser trabalhada em diferentes gêneros textuais, propiciando aos estudantes momentos sistemáticos de análise e de reflexão sobre a pontuação característica de cada gênero. Acreditamos que somente por meio de atividades sistemáticas sobre o emprego dos sinais de pontuação, o aluno terá condições de construir uma aprendizagem adequada sobre o uso do importante recurso coesivo e semântico que é a pontuação.

Defendemos que o ensino da pontuação deve ocupar lugar de destaque nas aulas de língua materna igual ao dado, por exemplo, às questões de coesão e de coerência para que o estudante seja capaz de perceber a pontuação como um dos fatores relevantes da textualidade.

O conhecimento sobre o uso adequado dos sinais de pontuação deve ser internalizado pelo estudante ao longo da escolarização básica, por meio de atividades contextualizadas, em diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, entendemos que a função que o professor deve desempenhar no contexto educativo não é apenas a de transmitir conhecimento, mas, principalmente, a de mobilizar e a de orientar o estudante à aprendizagem. Assim, acreditamos que é por meio de atividades sistemáticas e reflexivas em diferentes gêneros textuais, que o estudante terá condições de ser agente em seu processo de aprendizagem, desenvolvendo consciência e controle sobre o emprego dos sinais de pontuação. Além disso, o conhecimento, por parte do educador, da perspectiva histórica da pontuação pode fornecer a ele subsídios para uma compreensão mais detalhada sobre a dualidade de abordagens e sobre as lacunas da instrução escolar sobre o ensino dos sinais de pontuação.

Referências

- ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N.;FADEL, T. *Português, língua e literatura*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa: cursos de 1º e 2º graus*. 36ª ed. São Paulo: Companhia Editorial, 1997.
- CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização heterogênea da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CEREJA W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Gramática reflexiva*. São Paulo: Atual, 2005.
- CUNHA, Neide de Brito & SANTOS, Acácia A. Angeli dos. Relação entre a compreensão de leitura e a produção escrita em universitários. Disponível em WWW. Scielo.br/pru, 2006.

- DAMIANI, Magda. Diagnóstico da escrita acadêmica em uma turma de pedagogia - Paineis: A escrita acadêmica: análise e intervenção. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010, Belo Horizonte. *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-12
- FARACO, C. E. ; MOURA, F. M. *Gramática*. 12ª ed. São Paulo: Ática, 1999.
- INFANTE, U. *Curso de gramática aplicada aos textos*. 6ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- KOCH, I. G.V. *A Coesão Textual*. 6ª ed. Editora Contexto: São Paulo, 1989.
- KOCH, I. G. V.; SILVA, M. C. P. *Linguística aplicada ao português: sintaxe*. 12ª ed. Cortez: São Paulo, 2004.
- LEAL, T. F. & GUIMARÃES, G. L. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? *Revista Portuguesa de Educação*. Portugal, v. 15, nº 01, p. 129-146, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARIN, Alda Junqueira, & GIOVANNI, Luciana Maria. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n.130, p. 154, 2007.
- MESQUITA, R. M. *Gramática da Língua Portuguesa*. 9ª ed. São Paulo: Editora Saraiva.
- MINAYO, M. C. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 2.ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.
- MORENO, C.; GUEDES, P. C. *Curso Básico de Redação*. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2004.
- OLIVEIRA, H. F. de. Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação. Rio de Janeiro: Texto digitado, 2004.
- OLIVEIRA, K. L. & SANTOS, A. A Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (1) 118-124, 2005.
- RACILAN, M.; LABANCA, C.C. Um estudo da pontuação no ensino médio: critérios dos alunos versus manuais didáticos. *Ao pé da letra*. Versão on-line. Universidade Federal de Minas Gerais. Vol.8 2006.
- ROCHA, I. L. V. Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n. 1, fev. 1998. Disponível em WWW.Scielo.br/pru.
- _____. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 1, fev. 1997. Disponível em WWW.Scielo.br/pru.
- SAVIOLI, F. P. *Gramática em 44 lições*. 14ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1998.