

O ENSINO DE PONTUAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2010: O QUE É PROPOSTO COMO ATIVIDADES NESSES MANUAIS? O QUE DIZ O MANUAL DO PROFESSOR?

Jorge Luís Lira da SILVA*

ABSTRACT: The aim of this research it was to analyse the pedagogical treatment in punctuation given by the didactic Portuguese books for children in the fifth year of Fundamental Teaching (5th grade) this analysis was done in the books collection recommended by PNLD 2010. Our hypothesis is that the books analyzed passed by a specialist evaluation in the language area, so these should be coherent with the current Portuguese teaching methodological proposal.. The results showed two different ways. The activities presented in the didactic books named: “A escola é nossa: português”, countering the teacher guide, revealed activities based on the normative grammar reference, using rules to teach the comma with artificial texts. The second collection named : “Língua Portuguesa - Aprendendo Sempre” is connected with the teacher’s guide in a discursive textual perspective, respecting the genre features, creating meanings.

KEYWORDS: Linguistic Analysis; Didactic Portuguese Books; Punctuation

1. Pontuação: uma conversa com ponto continuado...

Sabemos que cada vez mais tem sido recomendado um ensino de língua portuguesa que se efetive a partir da integração dos eixos de leitura, produção de textos e análise linguística. Parece não dar mais conta um ensino que privilegia a reflexão sobre a língua através de exercícios de classificação, de análises de frases isoladas, destituídas de um contexto de significação, a serviço de uma prática que valoriza a prescrição em detrimento da produção de sentido operada pelos elementos constitutivos da linguagem.

Sendo assim, “o estudo de tópicos gramaticais só teria sentido se servisse ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ou, em séries mais avançadas, como objeto de conhecimento numa perspectiva de reflexão sobre os fenômenos linguísticos” (MENDONÇA, 2003).

Procurando contribuir para uma reflexão que caminhe nessa direção, embora considerando sempre a natureza do objeto linguístico em questão (sob pena de não incorrerem nos extremos), discutiremos, nesse artigo, especificamente o tópico gramatical “pontuação”, por seu importante papel na leitura e produção de textos, assim como também na construção de sentido destes. Ao fazê-lo, consideraremos a necessidade de compreender a pontuação em seus aspectos normativos e percebê-la “enquanto recurso linguístico para constituição da textualidade” (LEAL & GUIMARÃES, 2002).

Adotamos, então, o pressuposto de que a reflexão sobre o tratamento didático dado à pontuação nos livros didáticos parte da necessidade de verificarmos se as estratégias propostas procuram articular-se com as discussões atuais sobre concepções de língua e de linguagem, tendo em vista que as coleções de livros didáticos em análise assumem uma perspectiva teórico-metodológica em *sintonia* com tais discussões.

De acordo com Mendonça (2003), os livros didáticos de português (LDPs) apresentam conteúdos e sequências didáticas que serão vivenciados por alunos e professores e, portanto,

* Doutorando em Educação – Didática de Conteúdos Específicos – Área: Linguagem – Universidade Federal de Pernambuco

estarão influenciando decisivamente o modo como se configuram as aulas de língua materna, já que tais textos do saber são tão presentes em sala de aula quantos os próprios envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: professores e alunos.

Ainda em sua análise sobre a pontuação nos livros didáticos, a autora evidencia algumas tendências mais privilegiadas ao longo do ensino fundamental: a relação entre o oral e o escrito nos 1º. e 2º. ciclos do ensino fundamental, enquanto nos 3º. e 4º. ciclos uma tendência em tratar esse objeto de ensino sob a ótica da sintaxe.

Essas duas tendências parecem ter norteadado a abordagem da pontuação ao longo da história, ora uma tendência assumindo maior relevo em uma época, ora ambas convivendo em um mesmo contexto, conforme aponta Rocha (1997), no retrospecto que faz sobre a pontuação na escrita ocidental e sobre o qual faremos uma breve revisão.

2. Pontuação: uma breve retrospectiva

Os estudiosos da linguagem detectam poucas pesquisas sobre a questão da pontuação. De acordo com Rocha (1997), a natureza da pontuação tem sido raramente tratada como objeto de reflexão. As discussões trazidas pela literatura em circulação são, em geral, de caráter prescritivo, ou descritivo em menor escala, sendo ainda insuficientes “até para o simples usuário da escrita” (ROCHA, 1997, p.2).

Historicamente, o surgimento da pontuação foi um acontecimento tardio, posterior à escrita, e marcado por divergências conceituais ao longo de sua evolução. As palavras eram escritas sem segmentação e sem pontuação, cabendo ao leitor/orador a responsabilidade de, na oralização, dar conta da representação dessas questões, já que a escrita era vista como mero registro da fala. Rocha (1997, p.3) afirma que na Antiguidade Clássica: “a pontuação, por estranho que pareça, não era posta na *composição*, mas atribuída pelo leitor/orador na *interpretação* do texto, para evitar ambiguidades¹”, logo seu surgimento apresenta-se em estreita relação com a oralidade.

As ideias dos romanos sobre a escrita, por sua vez, destacam-se pelo fato destes já conhecerem a leitura silenciosa, além de já poderem decifrar os textos em *scriptio continua*² desde o século II d. C.. Debordes (1990) citada por Rocha (1997) afirma que na prática, contudo, os romanos faziam uso da leitura oral e usavam tanto a *scriptio continua* quanto a forma segmentada.

Na Idade Média, já ocorriam duas orientações para o uso da pontuação: a de caráter prosódico (atendendo às pausas para respirar) e a gramatical (baseada na lógica sintática), em virtude ainda de uma prática de oralização existente nessa época, que exigia fluência por parte do orador, permitindo que os ouvintes, especialmente os que não dominavam a escrita, pudessem compreender e deleitar-se com o texto lido.

Entretanto, com o advento da imprensa, a partir do século XV, a orientação lógico-gramatical para o uso da pontuação vai se generalizando e ganhando espaço “como um sistema verdadeiramente dentro do âmbito da escrita” (ROCHA, 1997, p. 7).

A passagem do manuscrito para o texto impresso, além de se constituir como uma importante revolução tecnológica, traz como consequências: a padronização do texto escrito e a massificação da leitura visual (desconstruindo a concepção de que o ler era simplesmente a recitação do texto em voz alta), exigindo o uso de signos de pontuação de domínio público (ROCHA, 1997).

¹ Caráter inerente à natureza da pontuação pelo fato de ser um sistema plantado na confluência da fala e da escrita (cf. ROCHA, 1998).

² Escrita em que não há espaços separando as palavras.

De acordo com essa autora (ROCHA, 1997, p.7), “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”.

Na Idade Moderna, ainda vigoravam as orientações pausal e gramatical para o uso da pontuação, embora esta última fosse a que de fato importava, em virtude da “ideia de que a pontuação tinha um papel lógico a desempenhar” (ROCHA, 1997, p.8). Mesmo parecendo que a abordagem prosódica fosse a mais difundida, Rocha (1997) afirma que ambas as orientações mais se complementavam do que se opunham.

Atualmente, essas duas orientações parecem continuar vigorando tanto nos textos do saber (gramáticas, livros didáticos) como nas concepções e práticas dos professores de língua portuguesa. Nossa perspectiva, por sua vez, procura verificar as estratégias que valorizam o papel da pontuação “no âmbito textual-discursivo, atuando na construção do sentido” (MENDONÇA, 2003, p.116), assim como também as possíveis relações entre esse objeto de ensino e os estilos de pontuação dos autores ou as peculiaridades dos diferentes gêneros textuais (cf. LEAL & GUIMARÃES, 2002).

3. Caracterização das coleções

A escolha dos LDPs bem com sua caracterização considerou as informações trazidas nas resenhas do Guia de Livros Didáticos do PNL D 2010. Assim, os livros didáticos escolhidos pertencem às seguintes coleções:

1. CAVÉQUIA, Márcia Aparecida Paganini. *A escola é nossa: português*: 5º ano, 4ª. Série, ensino fundamental. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2007. (Coleção “A escola é nossa”)
2. MIRANDA, Cláudia e RODRIGUES, Vera Lúcia. *Língua Portuguesa - Aprendendo Sempre*: 5º. Ano, 4ª. série, ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009 (Coleção “Aprendendo Sempre”)

Para a escolha das coleções acima, utilizamos os seguintes critérios: a escolha pelo livro do 5º. ano do Ensino Fundamental residiu na incidência do trabalho com a pontuação, explicitamente apresentado no sumário desses livros. Das vinte e quatro coleções aprovadas pelo PNL D/2010, dezoito traziam o ensino de pontuação nessa etapa de escolarização, representando um percentual de 75%.

Outro critério deu-se a partir da consulta às resenhas contidas no Guia de Livros Didáticos 2010 (GLD), referentes às duas coleções analisadas. Segundo aquele GLD, na primeira coleção (C1), a avaliação é marcada por ressalvas, especialmente no que diz respeito ao trabalho com os conhecimentos linguísticos (CL), o qual não se articula às atividades de leitura e produção de textos, pois prioriza uma didatização baseada na fixação de regras, conceitos gramaticais e suas respectivas nomenclaturas. Aborda os conteúdos linguísticos, apresentando regras da língua como modelos a serem observados e seguidos predominantemente.

Já a segunda coleção (C2), de acordo com o GLD, apresenta uma proposta pedagógica inovadora e adequada à tendência atual para o ensino de Língua Portuguesa. Em relação aos CL, de maneira geral, a abordagem conduz à reflexão, com atividades de observação, comparação, análise e, não raras vezes, também de sistematização. Dentre as perspectivas de trabalho com o eixo de CL e o ensino de pontuação, o GLD propõe três modelos³ que representariam três perspectivas de trabalho com esse eixo, adotadas pelas coleções avaliadas:

no primeiro modelo, os CL estariam articulados às propostas de leitura e escrita; no segundo modelo, os CL estariam articulados às atividades de leitura e escrita, mas de maneira autônoma; enquanto no terceiro modelo, os CL seriam tratados de maneira autônoma sem articulação com os eixos de leitura e produção textual. Nesse cenário, observamos que a primeira coleção estaria mais aproximada ao terceiro modelo; e a segunda ao primeiro.

4. Análise dos livros didáticos e o ensino de pontuação

Em um primeiro momento, examinamos o manual do professor, presente nos livros didáticos em análise, a fim de verificarmos as articulações entre os pressupostos teórico-metodológicos sobre língua, análise linguística e pontuação e o que de fato se materializava em atividades para os alunos. Em seguida, procuramos identificar as atividades de pontuação e os seus tipos (de identificação/produção/identificação/produção) presentes nos livros didáticos analisados nas seções de conhecimentos linguísticos e em outras seções correspondentes aos outros eixos de ensino de língua: leitura, produção de textos e oralidade. Procuramos, ainda, analisar as atividades de pontuação que proporcionam um ensino a partir da reflexão, considerando suas propriedades relacionadas tanto à notação escrita quanto à textualidade.

4.1. O que é proposto como atividades nesses manuais? O que diz o manual do professor?

Para respondermos a essa pergunta, fizemos um levantamento quantitativo das atividades presentes nos volumes analisados. No livro da C1, encontramos vinte e três atividades de pontuação, distribuídas conforme tabela abaixo:

Tabela 1: Distribuição de atividades no livro da coleção 1

Quantidade de atividades de identificação/reconhecimento	Quantidade de atividades de produção/reflexão	Quantidade de atividades de IR/PR	Total geral
7	14	2	23
Atividades de pontuação presentes na seção correspondente ao eixo de AL	Atividades de pontuação em outras seções correspondentes aos outros eixos de ensino	Outros	Total geral
15	8	0	23

Além disso, ainda sob um olhar quantitativo, observamos que predomina, na didatização desse conteúdo de ensino, atividades concentradas nas seções de reflexão sobre a língua. Essa primeira verificação permite-nos inferir quais “sentidos” poderiam ser atribuídos ao que se está considerando reflexão sobre a língua, ou seja: o que está proposto didaticamente para esse eixo? Um ensino de AL ou um trabalho com gramática normativa, isolada em blocos monolíticos, as chamadas seções? Entretanto, só podemos melhor

interpretar esse dado na medida em que analisamos de fato a atividade proposta no livro didático.

Quanto aos tipos de atividade propostos para o trabalho com a pontuação – ID/REC, PROD/REF, ID/PROD -, o volume da C1 apresentou um maior número de atividades de produção/reflexão, conforme pode ser visto na tabela acima, no entanto, percebemos que esse dado parece não garantir um encaminhamento didático para a pontuação de forma reflexiva, especialmente nas atividades localizadas nas seções de AL, como podemos ver nos exemplos a seguir.

Exemplos:

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9610 de 19 de fevereiro de 1998.

1. Pontue o texto, empregando a vírgula onde for necessário.

Compras e mais compras

Marcela foi a uma livraria com a lista de material escolar da filha.


A lista era enorme! Precisava comprar:
 lápis canetas, cadernos, livros, estojo,
 apontador, cartolinas, borracha, e papel
 sulfite.

O funcionário da loja, seu amigo
 de longa data, disse:

— Marcela, você quer que eu
 mande entregar as compras
 em sua casa?

— Eu gostaria. Entregue tudo
 na Avenida do Bosque, 567.

Texto da autora.



2. Em uma das frases a seguir, a vírgula foi empregada de maneira inadequada. Você consegue identificá-la? Assinale-a.

Era um apartamento de um quarto, sala, banheiro, copa e cozinha.

Joaquim, quando viajaremos para Porto Alegre?

Recife 25 de janeiro, de 2008.

Agora, responda às questões.

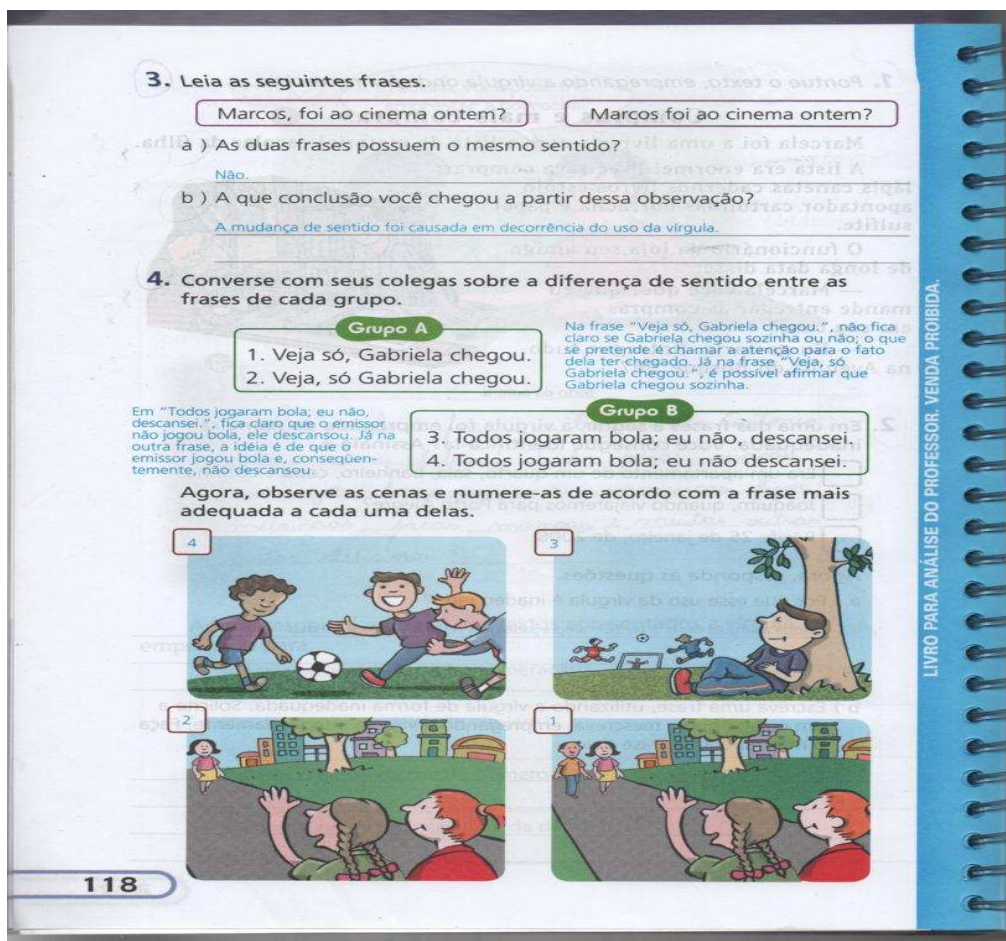
a) Por que esse uso da vírgula é inadequado?

Porque a vírgula deveria ter sido empregada para separar a cidade da data.

b) Escreva uma frase, utilizando a vírgula de forma inadequada. Solicite a um colega que a reescreva, empregando a vírgula adequadamente. Faça o mesmo com a frase dele.

Pessoal.

117



No exemplo acima, a atividade de produção, questão 1, cujo comando solicita que o aluno pontue o texto, se dá a partir de um texto criado pela autora, sem gênero textual definido, cuja finalidade é a de se prestar a aplicação da vírgula "onde for necessário". O texto não é discutido sob nenhuma perspectiva, não se articula à temática tratada na unidade, nem aos outros eixos de ensino, nem há uma discussão sobre as escolhas feitas pelos alunos na hora de usar a pontuação, talvez pela natureza de sua utilidade.

De acordo com Marcuschi (2005, p.239), o bom livro didático de português deveria ser aquele que, dentre outros aspectos, operacionalizasse um trabalho com "os gêneros textuais que circulam socialmente, considerando-se aí as práticas discursivas dos interlocutores". Nessa perspectiva, os gêneros textuais são concebidos como "entidade sócio-discursiva e forma de ação social incontornável em qualquer situação comunicativa" (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Dessa forma, forjar a criação de um texto para servir-se apenas a aplicação de regras gramaticais, ou melhor, de emprego da vírgula, parece apontar para um retrocesso, no que diz respeito às discussões atuais (e nem tão atuais assim!) sobre o ensino de língua materna, ancoradas numa concepção de língua "como atividade social, histórica e cognitiva" (MARCUSCHI, 2002, p.22). Além disso, torna-se ainda mais imperativa a questão, quando dispomos de documentos oficiais de ensino, mais precisamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL-MEC, 1997), voltados à área de linguagem, os quais defendem que as diversas situações sociocomunicativas devem ser o foco do ensino-aprendizagem, em um espaço cujas práticas de linguagem, efetivadas por meio dos gêneros textuais em circulação, tornam-se um dos principais objetivos a serem atingidos no ensino de língua materna na escola.

No dizer de Bakhtin (1992)

utilizamos-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica (p. 301).

Confrontando essa atividade com os pressupostos do Manual do Professor da C1, vimos que essa proposta parece ir de encontro com o assumido no referido MP, no que diz respeito à filiação a um trabalho com ensino de língua portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais, oferecendo “aos alunos textos autênticos, diversificados e de boa qualidade desde o início da escolarização (...) (MPC1, p.6); na consideração de que “é preciso partir das hipóteses do aprendiz, de seu conhecimento prévio (...) (p.10)”; da própria caracterização feita pelo manual sobre a seção em que a atividade se encontra, quando diz que “os aspectos gramaticais são abordados em situações de uso efetivo da linguagem (...), sendo o trabalho com as classes gramaticais, por exemplo, desenvolvido “de forma a valorizar sua função na construção dos textos” (p.18).

A questão 2, com letras “a” e “b”, parece confirmar a abordagem do tratamento da pontuação no volume analisado, mais numa perspectiva de aplicação de regras, aspecto que pode ser compreendido primeiramente pela seção em que a atividade se encontra – “Pensando sobre a língua” – mais articulado ao eixo de AL, o que nos leva a três questionamentos: que compreensão o LDP possui sobre esse eixo, já que este não se articula aos outros (leitura, produção textual e oralidade) do ponto de vista didático? O trabalho é com AL ou é um ensino de gramática normativa travestido de novos nomes? É possível refletir sobre a língua, quando a abordagem do fenômeno linguístico é prioritariamente centrado na frase - seja para identificar inadequações, seja para pedir uma produção - como é o caso das propostas da questão 2, sem um trabalho mais “macro”, ou seja, no nível do texto, feito anteriormente?

Depois: sabemos que é importante o ensino da pontuação, de caráter mais normativo, como acontece com o emprego da vírgula, abordado na questão acima, cujos usos (em determinados gêneros textuais) independem do estilo do autor e, conseqüentemente a “flutuação” é mais restrita. Em outras palavras, do mesmo modo que alguns gêneros estão diretamente compromissados com a língua culta, enquanto outros, necessariamente ou não, subvertem esse modelo, o mesmo se dá no que diz respeito à pontuação: na verdade, o gênero determina o emprego (CAMARA, 2009). Então, no caso da questão em análise, mesmo tratando-se do emprego da vírgula, não satisfaz um tratamento localizado no nível da frase, quando sabemos que

deixar de empregar vírgulas em ambientes sintáticos nos quais a tradição gramatical indica o emprego; iniciar textos com reticências ou com pontos de interrogação, sem que nada houve sido anteriormente expresso; usar excessivamente dois-pontos em construções nas quais as regras gramaticais indicam vírgulas, por exemplo, devem ser entendidos como procedimentos legítimos, decorrentes de um propósito, e, por isso mesmo, necessário para a produção de sentido (CAMARA, 2009, p. 3).

Por fim, em relação às duas últimas atividades propostas, mais especificamente a 3ª. e a 4ª. questão do exemplo apresentado acima, as orientações específicas, tópico constitutivo do MPC1, estabelece objetivos, pretendidos nessas atividades, e que são relativos à percepção da mudança de sentidos operada pela vírgula em diferentes situações. Questionamos que mudanças de sentido podem realmente ser trabalhadas em atividades que solicitam a leitura de frases sem

relação com os textos trabalhados na unidade, postas de maneira simplista e reducionista, sem considerar as relações entre oralidade e escrita que esse tipo de enunciado empreende, as condições de produção da situação comunicativa, o gênero textual em que se materializa esses enunciados, os efeitos de sentido pretendidos pelo locutor, entre outros aspectos. Ou seja: apresentar as “possibilidades semânticas” de trabalho com a pontuação nesse tipo de atividade parece desconsiderar as relações entre as propriedades linguísticas de determinados gêneros textuais, tais como tirinhas, anúncios publicitários, poesias, por exemplo, e as possibilidades de viabilizar um tratamento desse conteúdo de ensino sob o viés da produção de sentido em textos autênticos de circulação social.

Nesse sentido, concordamos com Marcuschi (2005, p.240), quando afirma que

se observarmos agora o LDP a partir da posição do autor do manual didático, verificamos que o passo seguinte à assunção da base teórica impõe enormes desafios, pois implica a tradução desses fundamentos em um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem da língua materna que deverá atuar como suporte ao trabalho do professor e de seus alunos. Dessa tradução emergem, como uma análise de obras didáticas permite constatar, múltiplos caminhos pedagógicos (...).

O livro da C2, por sua vez, apresentou praticamente o dobro de atividades que o livro da C1, com predomínio de atividades em seções que não são, em princípio, correspondentes ao eixo de conhecimentos linguísticos e estão para além do “prometido” no sumário e no GLD do PNL D/2010, como podemos ver abaixo:

Tabela 2: Distribuição de atividades no livro da coleção 2

Quantidade de atividades de identificação/reconhecimento	Quantidade de atividades de produção/reflexão	Quantidade de atividades de IR/PR	Total geral
18	23	1	41
Atividades de pontuação presentes na seção correspondente ao eixo de AL	Atividades e pontuação em outras seções correspondentes aos outros eixos de ensino	Outros	Total geral
19	21	0	41

Essa primeira constatação parece sinalizar, ainda que de forma incipiente, para um tratamento da pontuação articulado a outros eixos de ensino, em uma perspectiva mais textual, considerando os elementos constitutivos dos gêneros, a serviço da construção dos sentidos, aspecto que poderá ser mais bem compreendido a partir dos exemplares de atividades que serão apresentados adiante.

3 Complete o quadro de acordo com o que você estudou.

Resumo

A letra **X** pode representar na escrita diferentes sons. Por exemplo, o **X** tem som de z em **exame**, som de ch em **embaixo**, som de s em **máximo** e som de cs em **fixo**.

Língua: reflexão e uso

Pontuação e expressividade

Professor: Antes de realizar a atividade, peça aos alunos que, em grupos, leiam as frases, desafiando-os a perceber a significação de cada uma, a importância da pontuação e a consequente entonação para atribuir à mesma frase diferentes sentidos.

1 No último verso de cada estrofe do texto 2, há uma frase escrita com letras maiúsculas que se repete. Veja:

1ª estrofe	HOMEM NÃO CHORA. <i>amarelo</i>
2ª estrofe	HOMEM NÃO CHORA? <i>verde</i>
3ª estrofe	HOMEM, NÃO CHORA! <i>vermelho</i>
4ª estrofe	HOMEM NÃO CHORA! <i>vermelho</i>
5ª estrofe	Seja HOMEM. NÃO CHORA! <i>vermelho</i>
6ª estrofe	HOMEM NÃO CHORA... <i>azul</i>
7ª estrofe	HOMEM... NÃO! CHORA? <i>verde</i>
8ª estrofe	HOMEM, NÃO. CHORA. <i>amarelo</i>

Professor: Lembre os alunos de que os sinais de pontuação de um texto escrito são marcas utilizadas para deixar clara a intenção daquilo que se quer expressar; para separar partes do texto ou para dar maior expressividade e significação à escrita.

Pinte os versos de acordo com a pontuação no fim de cada um. Use o seguinte código de cores:

- reticências
- ponto final
- ponto de exclamação
- ponto de interrogação

Professor: As atividades que seguem relacionam a pontuação aos sentidos por ela adquiridos em diferentes contextos. Por isso, nas questões, a pontuação é relacionada à interpretação do texto. Em um primeiro momento, seria interessante refletir oralmente sobre as questões, em conjunto com a turma, para somente depois pedir às duplas que registrem suas respostas.

A atividade acima também está localizada em uma seção que se articula ao eixo de análise linguística, “Língua: reflexão e uso”, e é uma atividade cujo comando solicita que os alunos identifiquem o sinal de pontuação utilizado no final de cada frase. Como as orientações para o professor não estão tradicionalmente no final do livro, mas procuram interagir com ele, na medida em que são propostas as tarefas, é solicitado ao professor que antes de fazer a atividade, peça aos alunos que, em grupos, leiam as frases, desafiando-os a perceber a significação de cada uma, a importância da pontuação e a consequente entonação para atribuir a mesma frase diferentes sentidos.

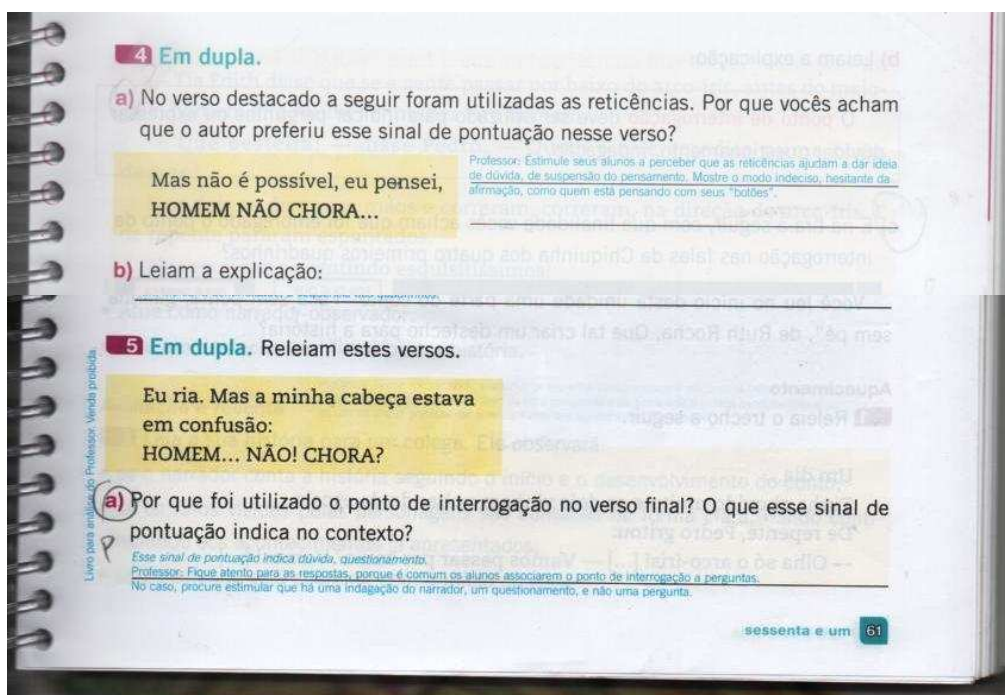
Embora a atividade seja realizada no nível da frase, as orações foram extraídas de um poema narrativo que foi trabalhado ao longo da unidade sob várias perspectivas. Nesse momento da AL, ele é retomado para enfocar a pontuação na dimensão da expressividade, o que parece pertinente se se considerar a constituição linguístico-discursiva do gênero em questão bem como o trabalho de produção de sentidos empreendido nessa tarefa, revelando, por conseguinte, uma articulação da AL com os outros eixos de ensino, aspecto assegurado no manual do professor. De acordo com MPC2,

o trabalho pontua a observação/identificação dos *recursos linguísticos* (grifos nossos) característicos de cada gênero discursivo (...) O aluno é desafiado a descobrir as intenções do autor a partir dos *recursos estilísticos* (grifos nossos): o porquê da repetição de letras, palavras, frases ou versos; o tamanho das letras e o tipo de impressão; os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões, analisando os efeitos obtidos no conjunto do texto trabalhado (p. 18).

Sendo assim, se a análise dessa atividade não considerasse os aspectos destacados acima, certamente, poderia chegar-se a uma conclusão equivocada, pois se o tratamento da pontuação é no nível da frase, dever-se-ia, portanto, “atear fogo” à atividade proposta. Entretanto, cabe um melhor detalhamento do contexto em que se encontra a atividade no LDP: a temática trabalhada, na unidade, é “Garotos e garotas”. Essa unidade tem dois “textos-base” e “Homem não chora”, de Flávio de Souza, é o segundo texto. Sobre esse texto, as seções vão procurar um modo de articulação de maneira que ele é (re)tomado sob várias perspectivas, desde um tratamento no nível do texto, com questões relativas a elementos constitutivos desse texto, até uma reflexão sobre elementos típicos do gênero “poema narrativo”.

Após essa exploração, o segundo momento de reflexão sobre a língua (o primeiro vai tratar dos modos de narrar, outro elemento próprio do gênero em questão) vai tratar da pontuação, mas demarcando sua relação com a questão da expressividade. Essa consideração do aspecto de expressividade é bastante relevante por explicitamente deixar clara sua relação com as propriedades do poema narrativo, trabalhado na unidade. Ou seja: a atividade não vai trabalhar no nível da frase simplesmente, conforme já destacamos. Ao contrário, utiliza-se das estrofes do poema, em um movimento que considera aspectos específicos do texto “Homem não chora” e também a constituição linguístico-discursiva do gênero textual a partir dos recursos de expressividade mobilizados pelos sinais de pontuação.

Outro momento da didatização da pontuação no volume da C2 pode ser visualizado nas atividades abaixo que solicitam um comando de produção e mostram o processo de sistematização do conteúdo trabalhado.



b) Leiam a explicação:

As **reticências** são usadas para indicar a suspensão da fala, deixando “no ar” o final de uma declaração.

Também podem expressar sentimentos, como dúvida, desânimo, tristeza.

c) Leiam a tira abaixo e respondam: por que foram usadas as reticências?

Jão. Os cientistas. Folha de S.Paulo, 16 set. 2006. Folhinha.

No exemplo acima, na questão 4, os alunos são solicitados a explicitarem as intenções do autor em utilizar “reticências” no final do verso, em um trabalho que favorece o levantamento de hipóteses, indo, aos poucos, de acordo com o manual do professor, “apropriar-se de uma competência discursiva que domine um falar sobre a língua (...)” (p.12) e com os PCN/LP (por esse manual referendado) quando, “afirmam, que nos ciclos iniciais, devem predominar as atividades de natureza epilinguística, introduzindo progressivamente as de natureza metalinguística” (p.12).

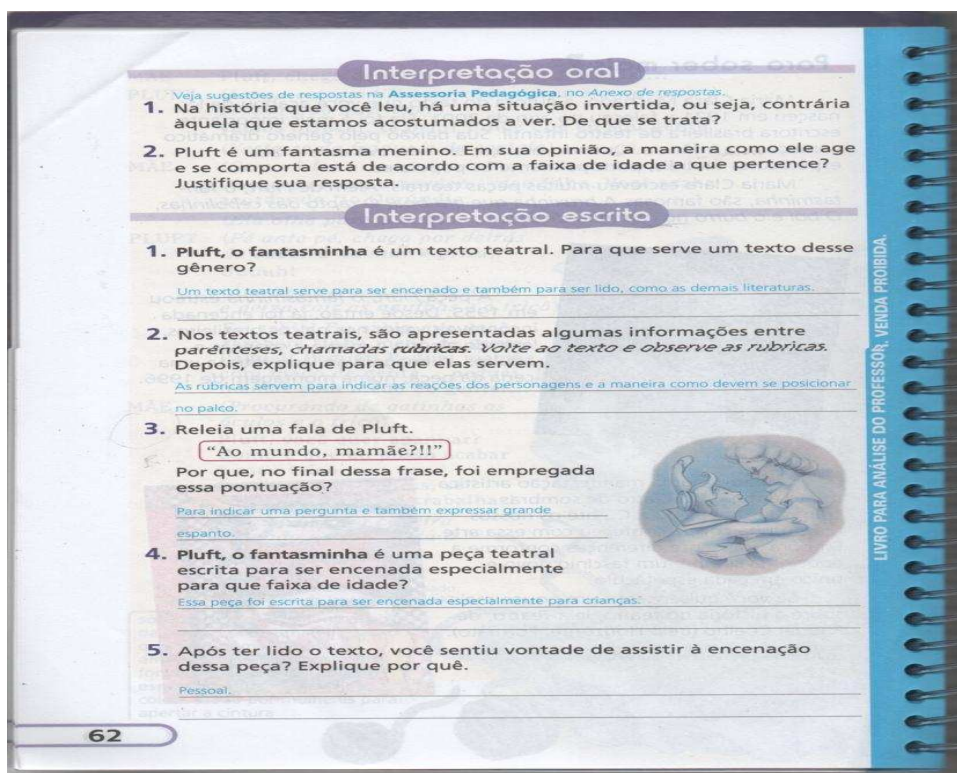
Logo em seguida, é solicitado que os alunos façam uma “leitura da explicação”. No volume da C2, esse tipo de atividade é recorrente no trabalho de metalinguagem que é feito no momento da sistematização do conteúdo explorado, o qual se caracteriza como uma espécie de “definição”, mas sem ser algo fechado, já que, no caso das reticências, estas “também podem expressar sentimentos, como dúvida, desânimo, tristeza” (C2V5, p.61).

Por fim, é pedido que os alunos leiam um outro gênero textual (neste caso uma tira) a fim de que expliquem o uso do sinal de pontuação trabalhado. O curioso é que, apesar de não ser um gênero textual que mantenha relação direta com a temática (embora das três tiras usadas ao longo das atividades da seção em estudo, duas tenham como protagonista “Chiquinha”, de Miguel Paiva), a escolha do gênero estabelece íntima relação com os aspectos linguísticos que estão sendo tratados, ou seja: para abordar pontuação, as tiras constituem excelentes exemplares de textos para tratar a questão, pelo viés da expressividade e da construção de sentidos.

4.2. Como eram as atividades de pontuação nas outras seções do LDP mais articuladas aos eixos de leitura, produção textual e oralidade?

Vimos, nas tabelas acima, que o volume da C1 investiu mais em atividades presentes nas seções de AL que nas seções articuladas aos outros eixos de ensino. Nas atividades de pontuação presentes em outras seções, por sua vez, o LDP tenta se aproximar de um trabalho mais a serviço da compreensão de textos, conforme pode ser visto no exemplo abaixo, que traz uma interpretação escrita da história de “Pluft, o fantasminha”. Embora o comando da

atividade, desafie o aluno a pensar sobre os efeitos de sentido produzidos pelo uso da pontuação, da forma como está posta no texto, esse tipo atividade é circunscrito apenas a um trabalho de interpretação do texto, sem nenhuma orientação explícita ao professor sobre quais características serão exploradas no gênero texto teatral, embora o MPC1 contemple em seus objetivos para as páginas 58 a 63 essa abordagem (MPC1p.36).



Interpretação oral

Veja sugestões de respostas na Assessoria Pedagógica, no Anexo de respostas.

1. Na história que você leu, há uma situação invertida, ou seja, contrária àquela que estamos acostumados a ver. De que se trata?
2. Pluft é um fantasma menino. Em sua opinião, a maneira como ele age e se comporta está de acordo com a faixa de idade a que pertence? Justifique sua resposta.

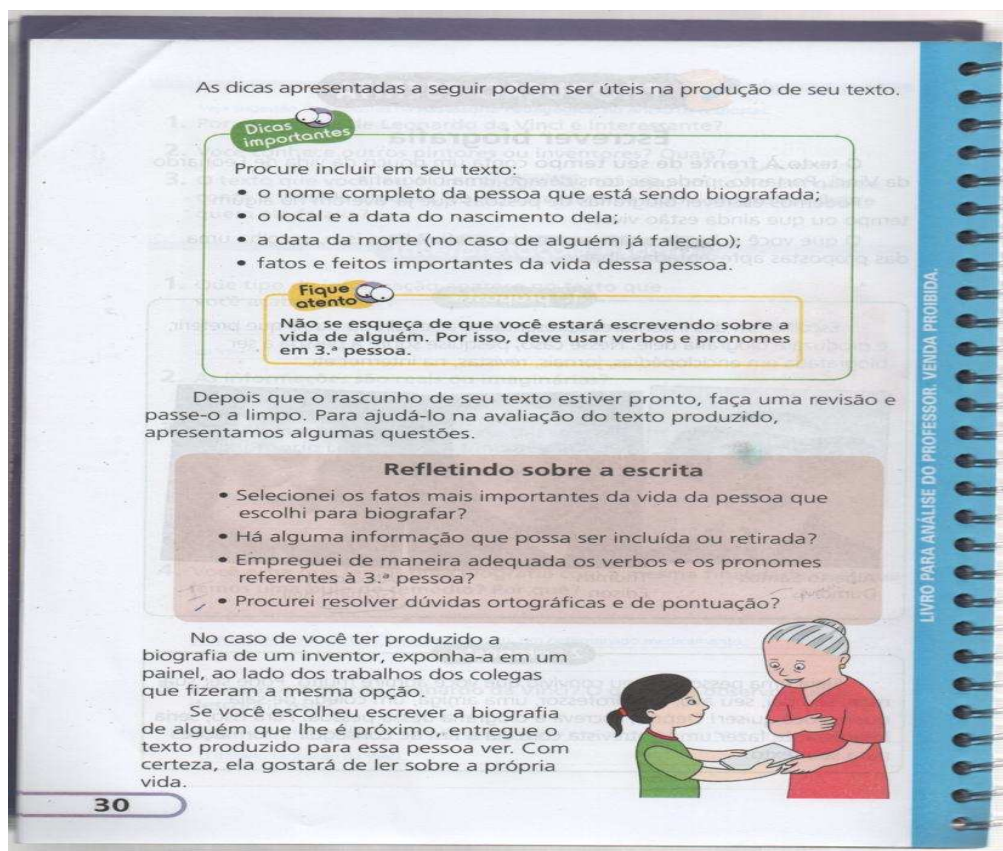
Interpretação escrita

1. **Pluft, o fantasminha** é um texto teatral. Para que serve um texto desse gênero?
Um texto teatral serve para ser encenado e também para ser lido, como as demais literaturas.
2. Nos textos teatrais, são apresentadas algumas informações entre parênteses, chamadas **rubricas**. Volte ao texto e observe as rubricas. Depois, explique para que elas servem.
As rubricas servem para indicar as reações dos personagens e a maneira como devem se posicionar no palco.
3. Releia uma fala de Pluft.
"Ao mundo, mamãe?!!"
Por que, no final dessa frase, foi empregada essa pontuação?
Para indicar uma pergunta e também expressar grande espanto.
4. **Pluft, o fantasminha** é uma peça teatral escrita para ser encenada especialmente para que faixa de idade?
Esta peça foi escrita para ser encenada especialmente para crianças.
5. Após ter lido o texto, você sentiu vontade de assistir à encenação dessa peça? Explique por quê.
Pessoal.

62

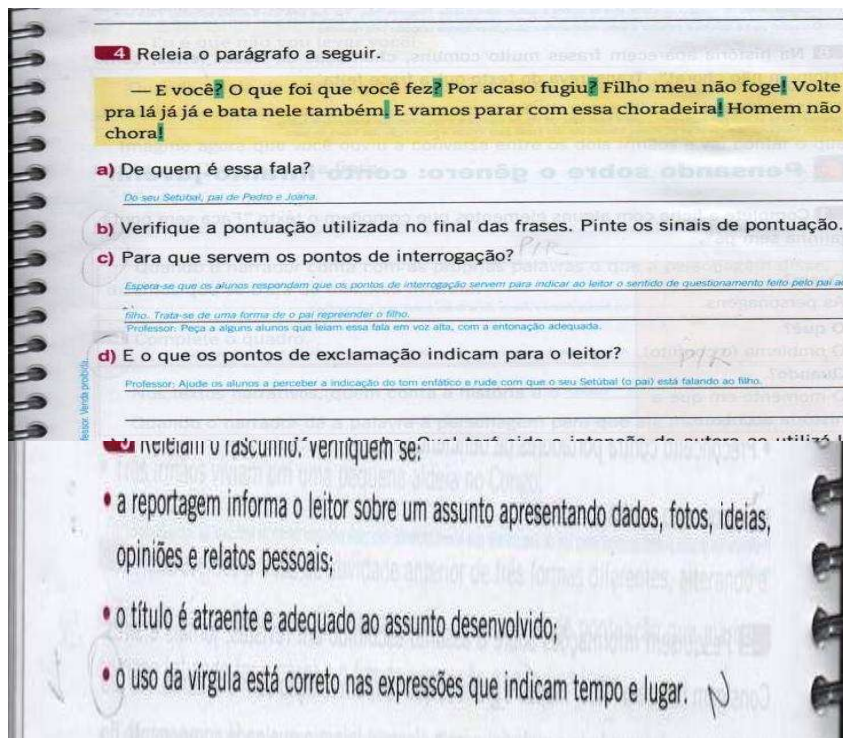
LIVRO PARA ANÁLISE DO PROFESSOR. VENDA PROIBIDA.

Localizamos em outras seções, um comando que exigia do aluno o trabalho com a pontuação, conforme exemplo a seguir:



Nesses casos, em que a seção “cheira” a questões mais “normativas” (“Refletindo sobre a escrita), a abordagem da pontuação assume uma “velha roupa colorida”, deixando nas “mãos” do aluno a tarefa de se questionar e solucionar: “Procurei resolver dúvidas ortográficas e de pontuação”? (C1V5p.30), sem especificar quais são as questões de pontuação que devem ser consideradas, observadas no texto produzido. O encaminhamento trata genericamente as dúvidas sobre a pontuação, sinalizando para uma compreensão equivocada de que todos os textos produzidos apresentariam os mesmos problemas referentes ao emprego dos sinais da pontuação, negando, portanto, uma abordagem que considerasse as relações entre os gêneros textuais solicitados na produção textual e suas propriedades linguísticas.

Em relação ao volume da C2, localizamos um número maior de atividades de pontuação em seções que não se articulavam, a princípio, ao eixo da AL, contrariando o formalmente apresentado no sumário da obra, conforme exemplos abaixo:



No primeiro exemplo, localizado na seção “Pensando sobre o texto”, a resposta esperada para as letras “c” e “d” da questão está para além das tradicionais definições sobre o que é frase interrogativa e exclamativa e sobre o que o ponto de interrogação e exclamação indicam na oração.

Nesse caso, o uso da pontuação, no fragmento do texto, é de extrema relevância na construção das intenções do autor quanto à indicação ao leitor do sentido de questionamento e de repreensão feito pelo pai ao filho, no caso do uso dos pontos de interrogação; e do tom enfático e rude do seu Setúbal (o pai) ao falar com o filho, no uso dos pontos de exclamação no texto. Ainda nesse exemplo, ao professor é dada a tarefa de, num primeiro momento, pedir aos alunos que leiam em voz alta o texto, a fim de perceberem, pelo uso da entonação adequada, os efeitos que os sinais imprimem a esse texto; e, num outro momento, ajudar os alunos a perceberem o tom enfático do pai ao se dirigir ao menino, apontando para um trabalho em que o professor constitui-se mediador do processo de ensino-aprendizagem, a partir de comandos que ajudam o sujeito aprendiz na construção de hipóteses.

O exemplo seguinte traz um momento de avaliação, que se constitui um dos momentos da seção “Produzindo texto escrito”. Neste caso, o texto produzido foi o gênero reportagem. É interessante que o comando não solicita de maneira genérica um olhar para a pontuação. Fica evidente que, mesmo nesse subtópico da seção, de caráter mais “normativo”, a opção por avaliar, no rascunho, a adequação do uso da vírgula nas expressões que indicam tempo e lugar mantém relação com a natureza constitutiva do gênero textual reportagem, assim como a escolha do título (se é atraente ou não), se a reportagem informa sobre o assunto, trazendo fotos, dados, ideias, opiniões e relatos pessoais. Vemos claramente um olhar para a produção textual, cujos critérios de avaliação não são iguais para todo texto, não pretendem uma higienização dele, mas se pautam naqueles aspectos que o tornarão mais adequado ao gênero solicitado e o emprego da vírgula, nesse momento, emerge como um elemento importante na escrita desse texto.

Conclusões: sem ponto final

Os livros didáticos analisados pareceram revelar encaminhamentos didáticos distintos para o ensino da pontuação, embora tivessem apontado, em seus manuais do professor, perspectivas teórico-metodológicas semelhantes e articuladas às discussões atuais sobre o ensino de língua portuguesa travadas nos centros acadêmicos e transpostas didaticamente nos textos do saber (CHEVALLARD, 1991), tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, documento referendado nesses manuais.

O livro da coleção 2, no tocante ao trabalho com a pontuação, parece articulado aos pressupostos teórico-metodológicos trazidos no manual, pelo trabalho desenvolvido a partir da articulação entre os eixos de ensino, considerando as propriedades dos gêneros textuais no tratamento dado, no nível da análise linguística, a esse objeto de ensino, conforme vimos nos exemplos discutidos ao longo do texto.

Esse volume não propôs um ensino prescritivo quanto ao trabalho com a pontuação, centrado em normas e regras, mas procurou explorar os recursos de expressividade marcados na escrita pelos sinais de pontuação, a fim de que o aluno percebesse os efeitos de sentido operados por tais recursos no texto poético.

Nos casos em que as atividades de pontuação estiveram presentes em outras seções que não eram especificamente de AL, o comando da atividade aproveitou as características do gênero reportagem, propondo um trabalho com os conhecimentos linguísticos a serviço da produção textual.

Em relação ao volume da C1, constatamos que este ainda parece estar “acertando o passo”. O LDP assumiu um caráter mais prescritivo na abordagem da pontuação, aspecto que se evidenciou em função de um tratamento didático-metodológico no nível da frase, em textos criados e forjados para fins de aplicação de regras; estes, por sua vez, desconsiderados do ponto de vista de sua materialização enquanto gêneros textuais. Assim, os textos trabalhados se prestavam à condição de pretexto para que os alunos pudessem (re)pontuar corretamente.

Sendo assim, corroboramos a seguinte afirmação de Leal & Guimarães (2002, p.133):

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 e flutuações estão também amarradas às características dos gêneros textuais a serem produzidos.

Quanto às atividades presentes em outras seções não articuladas à AL, o volume da C1 se aproximou mais a um trabalho no nível da textualidade, incitando os alunos a construir hipóteses sobre o uso de determinados sinais de pontuação no texto, embora estes momentos tenham se dado isoladamente e de forma pontual.

Em nossas (in)conclusões, constatamos a tarefa desafiante de lidar com a didatização de saberes, em livros didáticos de língua portuguesa, mesmo em um cenário cujo debate acadêmico vem, ao longo de algumas décadas, apontando caminhos para um ensino de língua materna mais articulado à necessidade de formar leitores e produtores de textos competentes.

Observamos, ainda, que nem sempre os aportes teórico-metodológicos, trazidos no manual do professor, podem ser traduzidos de fato em atividades que se articulam ao que os autores de livros didáticos assumem como perspectiva teórica.

Sendo assim, concordamos com Marcuschi (2005), quando a autora afirma que

o fato de diferentes autores abraçarem os mesmos pressupostos teóricos (...) a respeito da linguagem não implica ainda que as atividades por eles apresentadas nos LDLP se superponham. (...) Com alguma frequência, as informações disponibilizadas e as etapas sugeridas no processo de construção do LDLP, a par de aspectos convergentes, acabam por deixar transparecer nuances distintas, reveladoras das concepções dos autores sobre como deve ser efetivada a aprendizagem dos saberes e habilidades envolvidos nas tarefas, seja de forma explícita ou presumida (p.240).

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos*. Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental: PNLD 2010. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.
- Camara, Tania Maria Nunes de Lima. *Gêneros textuais, pontuação e ensino*. Disponível: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/9/09.htm>. Acesso em: 18.01.2009.
- CHEVALLARD, Yves. *Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE, 1998, 1ª ed. 1991.
- LEAL, Telma Ferraz & GUIMARÃES, Gilda Lisboa. *Por que é tão difícil pontuar?* Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 15, número 001. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2002.
- MARCUSCHI, Beth e CAVALCANTI, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Minas Gerais: Autêntica, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 1a. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____, Márcia. Pontuação e Sentido: em busca da parceria. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro de Português: múltiplos olhares*. DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- ROCHA, Iúta Lerche Vieira. *O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva*. DELTA. São Paulo, v. 13, n. 1, 1997.
- _____, Iúta Lerche Vieira. *Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação*. DELTA. São Paulo, v. 14, n. 1, 1998.