

## ANÁLISE LINGÜÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A PONTUAÇÃO

Pascoalina Bailon de Oliveira SALEH \*

*ABSTRACT: The punctuation is a key element in shaping the text and involves linguistic, discursive and textual aspects. This work investigates the Rede Pitágoras' textbooks of the second and third years of primary school, and their respective teacher's manuals. The objective is to observe if the activities proposed therein promote student understanding of the role of punctuation in the functioning of the text. The analysis shows that despite the books include many texts of various genres, which implies very different uses of punctuation, they don't explore this diversity, ignoring the nuances in the use of punctuation. The emphasis is on the traditional approach, neglecting therefore the specificity of writing in relation to speech.*

*KEYWORDS: literacy; punctuation; textbook; orality; writing.*

### 1. Introdução

A pontuação é um elemento fundamental na escrita ocidental e envolve aspectos lingüísticos, discursivos e textuais. No entanto, de uma maneira geral, sua abordagem no ensino básico não tem conseguido dar conta da sua natureza multifacetada, privilegiando, muitas vezes, a nomenclatura e o viés sintático, o qual se limita ao nível da frase. Além disso, seu tratamento didático costuma desconsiderar a especificidade da escrita em relação à fala.

Considerando a importância do livro didático no contexto educacional brasileiro, mesmo em instituições particulares de ensino, este trabalho toma como objeto de investigação os livros do primeiro semestre do segundo e do terceiro ano do ensino fundamental de uma importante franquia nacional, a Rede Pitágoras de Ensino<sup>1</sup>.

O material adotado pela rede foi todo reformulado para este ano, mantendo-se a autora da coleção anterior, Cláudia Seixas Teixeira, à qual se junta uma coautora pedagógica, Maria Lúcia de Oliveira, muito embora na ficha catalográfica só conste o nome da autora principal. Devido à troca de coleção, só tivemos acesso até o momento aos livros relativos ao primeiro semestre.

Nosso objetivo é identificar qual é a visão da pontuação nesses livros; qual é a concepção de letramento que guia a abordagem da pontuação; em que medida essa abordagem é coerente com as finalidades educativas explicitadas no Projeto Pedagógico da rede em que ele é adotado. Faremos ainda uma breve comparação com o tratamento desses aspectos nos livros iniciais da coleção anterior, nosso objeto de investigação em Saleh (2009).

### 2. A pontuação e o livro didático

Na visão gramatical tradicional, a pontuação é tratada na sua correlação com a oralidade. Alguns estudiosos, entretanto, chegam a deixar transparecer intuições sobre o ritmo característico da organização da linguagem em sua expressão escrita (cf. CHACON, 1997). Mesmo nesses casos, o limite da abordagem é, em geral, a frase. Conseqüentemente, no

---

\* Doutora; Universidade Estadual de Ponta Grossa.

<sup>1</sup> Em Saleh (2009) analisamos os quatro livros referentes ao segundo e ao terceiro ano da coleção anteriormente adotada.

ensino formal a pontuação tem sido tratada de forma totalmente desvinculada de seu papel no texto, muitas vezes simplificando e banalizando até mesmo a visão da gramática normativa. Como afirmam Oliveira e Assumpção (2003, p. 84), em sala de aula “*O que encontramos, tradicionalmente, é uma tentativa de se lidar com a pontuação através de mecanismos que focalizam o nível da frase, ou através da memorização das regras de ajuste fino da pontuação*”.

A concepção de livro didático de Língua Portuguesa, mas não só dessa disciplina, está estritamente relacionada à visão de letramento por ele adotada. Por um lado, tem-se como base o modelo autônomo de letramento, no qual a escrita é entendida como um produto completo em si mesmo (STREET, 1984). Nessa perspectiva, não se cogita que o aluno ao escrever ou ler precisa ter claro o contexto de produção/ interpretação, já que o sentido estaria determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Nas últimas décadas, porém, vem se desenvolvendo a visão ideológica de letramento, modelo que concebe as práticas de letramento como sendo social e culturalmente determinadas. Assim, entende-se que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social, bem como os sentidos que o texto produz, dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada, o que revela a sua estreita relação com as estruturas de poder.

Para termos uma noção de como se dá a abordagem da pontuação por livros didáticos tomemos o trabalho de Silva (2006). O objeto de estudo desse autor, no entanto, foram duas coleções dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, ambas contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

A primeira delas assume, segundo ele, um viés mais normativo, adotando um tratamento didático-metodológico que se aproxima da gramática tradicional. Assim, de maneira geral, o tema é abordado de acordo com a seguinte seqüência: exposição do conteúdo; definição; exemplos; atividades no nível da frase ou em fragmentos extraídos de textos, mas, neste último caso, desconsiderando a “sua materialização enquanto gêneros textuais” (SILVA, 2006, p. 186). Ou seja, os textos trabalhados são tomados como pretexto para os alunos realizarem atividades relacionadas à pontuação, as quais se restringem ao funcionamento sintático de unidades como frases, orações, períodos.

Já a segunda coleção, de acordo com o autor, afasta-se de uma visão prescritiva e privilegia a perspectiva prosódico-semântica ao abordar a pontuação. Em uma sessão específica para tal fim, a coleção enfoca aspectos da prosódia marcados na escrita com o objetivo de levar o aluno a perceber “os efeitos de sentido operados pelas semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita” (SILVA, 2006, p. 184-185). A função textual-discursiva da pontuação é contemplada em outras seções, incluindo-se atividades de produção, quando se procura levar os alunos a refletirem sobre o uso/função dos sinais na relação com os gêneros. Porém, na contramão do que defende Silva, essa coleção, segundo ele, não propicia uma sistematização para os casos do emprego de determinados sinais de pontuação, como a vírgula e o ponto, que exigem “*certa ‘disciplina’ para efetivar-se adequadamente, sendo motivada pela natureza normativa de alguns sinais de pontuação em alguns contextos sintáticos*”. (2006, p. 185).

Se fizermos uma correlação entre as abordagens acima e a noção de letramento, concluiremos que a primeira coleção analisada por Silva (2006) insere-se no modelo autônomo de letramento. Já o tratamento dispensado à pontuação na segunda coleção filia-se ao modelo ideológico de letramento. No entanto, como esse trabalho sugere e o reconhecimento da natureza histórica do livro didático nos aconselha, a análise da abordagem de qualquer aspecto nesse tipo de material didático deve buscar depreender nele uma predominância de perspectiva e não uma filiação estrita.

### 3. A pontuação no livro didático da Rede Pitágoras

Há mais de uma década, os PCN, que preconizam um ensino fundamentado numa perspectiva ideológica de letramento, afirmaram que na primeira etapa do ensino fundamental a prática e a reflexão pedagógica encontravam-se relativamente organizadas (BRASIL, 1998). Porém, no caso do livro didático muitas vezes o tratamento dispensado à pontuação é em grande parte guiado pela abordagem tradicional e, portanto, pela perspectiva de letramento autônomo. Isso acontece inclusive nos livros do 2.º e do 3.º ano adotados pela Rede Pitágoras.

As finalidades educativas do Projeto Pedagógico, segundo o próprio site da Rede, “*definem as crenças, valores e propósitos da ação pedagógica nas dimensões humana, cultural, sociopolítica e ética*”. Dentre as diversas finalidades educativas eleitas pela Rede Pitágoras para orientar seu ensino, destacamos as seguintes:

- \* o desenvolvimento de uma atitude de curiosidade, reflexão e crítica frente ao conhecimento e à interpretação da realidade;
- \* a capacidade de utilizar crítica e criativamente as diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo;
- \* a autonomia, a cooperação e o sentido de co-responsabilidade nos processos de desenvolvimento individuais e coletivos;
- \* o exercício da cidadania para a transformação crítica, criativa e ética das realidades sociais;
- \* a motivação e a competência para dar prosseguimento à sua própria educação, de forma sistemática e assistemática. (REDE PITÁGORAS, apud TEIXEIRA, 2010b, p. 5)

A organização, em consonância com os PCN, estabelece, pois, como princípio diretriz, oferecer um ensino inovador, que reconheça o educando como o centro do processo de ensino-aprendizagem.

A coleção de Língua Portuguesa, como lemos no manual do professor (TEIXEIRA, 2010a, p.14), reafirma a perspectiva dos PCN para a abordagem dos conteúdos. O texto declara que

[...] Em aulas focadas no ensino da teoria gramatical como um fim em si mesma, há muito pouco espaço para o desenvolvimento de competências. Fundamental é desenvolver as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir; trabalhar a compreensão de textos de diferentes gêneros para que o aluno possa sair-se bem nas diferentes situações com as quais se defronta e se defrontará. (TEIXEIRA, 2010b, p. 18).

Um pouco mais à frente, o manual afirma que o

trabalho com os gêneros textuais ocupará o espaço nobre das aulas de Língua Portuguesa, já que eles facilitam as ações comunicativas interpessoais e nos ajudam a compreendê-las. Estudando os gêneros podemos compreender o funcionamento social da língua. Pelos gêneros textuais, podemos estudar temas do mundo em que nos inserimos, explorando-se as habilidades de leitura. É possível analisar a estrutura comunicativa de cada gênero e os aspectos lingüísticos das unidades que os compõem. (TEIXEIRA, 2010b, p. 18).

Assim, a autora declara elege

conteúdos gramaticais que, tomando como referência o texto, trabalha aspectos que podem auxiliar o aluno a refletir sobre alguns usos lingüísticos e a empregá-los corretamente. Esse conteúdo é apresentado explicitamente no terceiro, no quarto e

no quinto ano. Passa pelo trabalho com vocabulário (sinônimos, antônimos), emprego de letras maiúsculas e de sinais de pontuação, organização de idéias em parágrafos, entre outros. A abordagem das classes gramaticais objetiva não a classificação árida, mas o reconhecimento da função de substantivos, adjetivos, pronomes, voltada para a reflexão sobre as regras básicas de concordância nominal. Trabalha-se o verbo, com foco na apreensão das regras básicas de concordância e no emprego dos tempos presentes, passado e futuro. Isso significa que o trabalho com gramática está explícito na coleção, mas na medida considerada adequada para esses anos escolares. (TEIXEIRA, 2010b, p. 18).

Quando vamos aos dois livros analisados, correspondentes ao primeiro semestre do segundo e do terceiro ano, podemos dizer que em parte as atividades propostas são condizentes com essa proposta. Porém, o tratamento dado à pontuação oscila entre a perspectiva tradicional e aquela que põe o domínio textual como centro do processo pedagógico. Como veremos, porém, quando se considera a pontuação como um mecanismo textual e discursivo, confunde-se o que é da ordem da fala e o que dá ordem da escrita.

A primeira referência que encontramos ao tema se dá na primeira unidade do livro 1S do segundo ano, cujo objetivo é “sondar” o que o aluno já sabe. São propostas voltadas principalmente à escrita e identificação de palavras, mas que mostram uma preocupação também com a metalinguagem. Na Atividade 2 inicialmente encontra-se um caça palavras, onde a criança deve encontrar 9 palavras e, após, listá-las. A seguir, pede-se: “4. *Escolha quatro dessas palavras e escreva duas frases, usando o ponto de interrogação.*” (p. 8).

A segunda referência se dá na unidade 2, na segunda parte desse mesmo livro. A unidade traz diversos gêneros textuais, tais como o conto e o anúncio publicitário, mas privilegia a história em quadrinhos. A seção **Além das Letras** pretende levar os alunos a “*aprender mais como se organiza*” (TEIXEIRA, 2010a, p. 57) esse gênero. O item 4 é destinado à pontuação:

4. Agora observe os sinais de pontuação que foram usados nestas cenas.”

(são reproduzidos dois quadrinhos seguidos, extraídos de uma história de Ziraldo trabalhada em seções anteriores. Neles aparecem as seguintes falas):

Maluquinho: NÃO ABRE AÍ, NÃO!

Naná: POR QUÊ?

Naná: BOCÃO?!?

Ao lado direito, lê-se, em destaque:

“Os principais sinais de pontuação são: o ponto final (.), o ponto de exclamação (!), o ponto de interrogação (?) e a vírgula (,).” (TEIXEIRA, 2010a, p. 59).

Na sequência, são propostas duas questões:

“a) No primeiro quadrinho, foram usados dois sinais de pontuação. Qual é a função desses sinais na fala de cada personagem?

b) No segundo quadrinho, foram usados dois sinais de pontuação ao mesmo tempo. Converse com seu professor e colegas sobre esse exemplo e depois explique por que eles foram usados assim.” (TEIXEIRA, 2010a, p. 59).

Na unidade 3 desse mesmo livro, página 80, pede-se ao aluno que “*crie um parágrafo, dando continuidade à história*”. No livro, porém, não há nenhuma atividade anterior, nem posterior, que leve o aluno a refletir sobre o que é um parágrafo. Também não há no manual da coleção orientação sobre como o professor deve, ou pode, abordar esse tema.

Aliás, o parágrafo e a pontuação são tratados como dois aspectos distintos pela coleção, figurando no âmbito dos “aspectos gramaticais”, como se pode ver nas diversas ocorrências no quadro de “distribuição dos conteúdos do componente curricular” que consta no manual do professor. É também, como vimos acima, a forma como o referido manual apresenta a proposta de abordagem dos conteúdos gramaticais no contexto do trabalho com os gêneros textuais, uma vez que afirma que o conteúdo gramatical passa “*pelo trabalho com vocabulário (sinônimos, antônimos), emprego de letras maiúsculas e de sinais de pontuação, organização de idéias em parágrafos, entre outros*”. (TEIXEIRA 2010b, p. 18). A dificuldade de relacionar os dois aspectos parece-nos relacionada à dificuldade de se entender a função textual da pontuação, bem como de reconhecer a autonomia da escrita em relação à fala.

Ao final da terceira unidade há uma longa série de atividades focadas no treino ortográfico do p/b e do f/v, a qual ocupa 47 das 152 páginas do livro destinadas às atividades propriamente ditas. Embora se localizem ao final do livro, podem ser desenvolvidas nos momentos em que o professor julgar oportuno, conforme alerta o manual do professor (TEIXEIRA, 2010b, p. 79). É nesta parte que aparecem os demais exercícios voltados à pontuação.

O treino ortográfico inclui atividades lúdicas, baseadas em poemas voltados ao público infantil, caça palavras, cruzadinhas, advinhas etc, e atividades descontextualizadas, principalmente de produção textual (“*Selecione algumas palavras que tenham a letra P e crie uma pequena história, usando-as*”), enquanto o treino da pontuação se dá exclusivamente por atividades descontextualizadas e restritas aos pontos de exclamação e de interrogação.

Uma das atividades propõe uma brincadeira de preenchimento de palavras que contenham a letra B, a partir de uma palavra matriz (ABACATE). A seguir pede que o aluno compare sua atividade à de um colega para ver “*quem conseguiu formar mais palavras*” (p. 126). Pede ainda que o aluno leia todas elas em voz alta observando o som da referida letra. Nos dois itens seguintes propõe:

8. Escolha seis palavras com a letra B e forme frases, usando, no final, o sinal de interrogação. Use seu caderno.

Lembre-se: usamos o ponto de interrogação na escrita, quando queremos fazer perguntas a alguém.

9. Agora, você vai ditar para um colega as frases que criou e ele ditará as dele. Você deverá registrar o seu ditado no espaço a seguir. (TEIXEIRA, 2010a, p. 127).

Algo semelhante ocorre na página 130, mas pedindo também, em item separado, a criação de frases exclamativas, num total de três frases para cada tipo. Há ainda atividades que pedem a identificação de frases em revistas e jornais e posterior colagem no caderno (“*Procure em revistas e jornais dez frases que tenham a letra B em qualquer posição das palavras (...)*”), a reescrita ou a sua criação, sem especificar de que tipo (“*Forme uma frase com cada grupo de palavras a seguir.*” (TEIXEIRA, 2010a, p.152), nem mencionar a pontuação. Assim, o objetivo principal é o treino ortográfico, mas aproveitam-se as

atividades para fixar nomenclatura relativa à pontuação, sem que haja nenhuma relação lingüística, discursiva ou textual entre os dois aspectos.

Passemos ao livro 1S do terceiro ano. O Livro traz uma grande diversidade de gêneros, tais como poemas, conto, história em quadrinhos, reportagem, peça de teatro (uma cena).

A Unidade I dispensa atenção especial à reportagem, pedindo na seção destinada à produção textual que o aluno escreva uma reportagem. A seção seguinte, **Isto ou Aquilo**, fala da importância da revisão do texto e pede que o aluno revise sua reportagem. Para isso apresenta uma série de orientações, entre as quais “*observe se a pontuação está de acordo com o que é necessário a esse texto*” (TEIXEIRA, 2010a, p. 38 - nossa ênfase). No entanto, como vimos, no livro anterior foi focado apenas o uso do ponto de exclamação e do ponto de interrogação em diálogos de quadrinhos e em frases isoladas.

Na unidade 3 a pontuação é retomada. O foco da unidade é uma peça de teatro, a **Cena I d’O Menino de Pau**, mas ela inclui também o poema e o anúncio publicitário. A seção **A língua em foco** é bastante longa e aborda basicamente a pontuação. Inicialmente ela reproduz um trecho da peça que é um diálogo entre a Fada Magrinha e Pinóquio. A seguir propõe uma atividade em que o aluno deve explicar porque algumas palavras do trecho (nomes próprios e palavras em início de frase) foram grafadas com letras maiúsculas. Na sequência dedica-se uma atividade para cada um dos sinais: ponto de exclamação, ponto de interrogação e ponto final e, finalmente, uma última que pretende sistematizar a conceituação dos três tipos de frases encerradas com esses três sinais.

A atividade que enfoca o ponto de exclamação é adequada aos propósitos expressos pela coleção, procurando chamar a atenção para o “efeito” que esse sinal promoveu na fala de uma das personagens. Para isso reproduz a referida fala, pede que os alunos a leiam juntamente com um colega e depois que o aluno a leia novamente, mas agora modificada, com ponto final no lugar do ponto de exclamação. A seguir a pergunta propõe:

c) Agora responda:

Que efeito o sinal de exclamação deu ao primeiro trecho? (p. 96).

Na sequência, é a vez do ponto de interrogação:

3. Releia:

FADA MAGRINHA: - Você tem cara de bagunceiro.

PINÓQUIO: \_ Eu???

FADA MAGRINHA: \_ Quero só ver...

a) Por que a resposta dada por Pinóquio à Fada Magrinha teve três pontos de interrogação?

b) Qual é a função do ponto de interrogação? (p. 96).

Quando vamos ao manual do professor, as respostas previstas para *a* e *b* são:

a) Com eles, deu-se ênfase à idéia de dúvida que a pergunta transmitiu.

c) O ponto de interrogação é usado na escrita, quando queremos fazer uma pergunta direta ou quando queremos expressar dúvida. (TEIXEIRA, 2010d, p. 78)

Parece-nos complicado afirmar que os pontos de interrogação indicam dúvida nesse caso, principalmente se quisermos atribuir essa dúvida ao personagem que faz a “pergunta”, o Pinóquio. Nesse sentido, é interessante observar que na ocorrência original há após o

enunciado “\_ Eu???” a seguinte indicação “(faz cara de santo)” que, talvez não por acaso, foi excluída do fragmento reproduzido acima.

A atividade seguinte reproduz a fala de uma personagem na qual aparecem o travessão, uma vírgula e três pontos finais. A seguir pergunta: “a) Qual é o sinal de pontuação mais usado no trecho acima? b) Qual é a função desse sinal nas frases?” (TEIXEIRA, 2010c, p. 97).

Neste caso, nos interessa a resposta item b. Eis a sugestão do manual do professor: “b) Ele finaliza, na escrita, as frases declarativas”. (p. 97).

A última atividade da seção, que se apresenta como uma síntese das anteriores, define nos seguintes termos as frases trabalhadas:

5. Você já deve ter observado que os sinais de pontuação servem para marcar, na escrita, diferentes tipos de frases.

Veja alguns desses tipos:

- Frases declarativas:** são aquelas que visam informar ou declarar alguma coisa. Na escrita, são finalizadas por ponto final.
- Frases exclamativas:** são aquelas que transmitem sentimentos que podem ser de alegria, surpresa, dor, admiração, etc. Na escrita, são finalizadas por ponto de exclamação.
- Frases interrogativas:** são aquelas que apresentam uma pergunta. Quando essa pergunta é feita diretamente, a frase termina com ponto de interrogação. (TEIXEIRA, 2010c, p. 97).

Logo após pede:

Agora crie uma frase com cada um desses tipos (TEIXEIRA, 2010c, p. 97).

Nessa mesma Unidade, o tema da pontuação reaparece na seção **Isto ou Aquilo**, cujo objetivo, como vimos a propósito da Unidade I, é a revisão do texto produzido pelo aluno na seção anterior. Dentre os itens elencados para revisão, encontra-se: “*Usou os sinais de pontuação corretamente?*” (TEIXEIRA, 2010c, p. 113). O interessante a notar nesse caso é que os itens estão dispostos em duas partes: a primeira, aos elementos do “conteúdo” da narrativa - título, espaço, personagem, problema, situação, finalização; a segunda, aos elementos “gramaticais”- uso de maiúsculas, a sequenciação lógica, ortografia, incluindo-se a pontuação.

Embora didaticamente isso possa ser defensável, é preciso verificar se há outros momentos em que as duas “partes” são de fato tratadas em correlação. Nos dois livros analisados, nota-se o esforço nessa direção e o sucesso da empreitada em algumas das propostas ou de partes delas. No entanto, predomina a abordagem tradicional, centrada na nomenclatura e tendo como limite a frase. Assim, a autora tenta enformar as ocorrências de pontuação em textos reais a uma classificação genérica e simplificada que está muito longe de dar conta de todas as possibilidades e nuances dos empregos dos sinais de pontuação, inclusive de algumas selecionadas nos livros em questão.

Parece-nos que essa situação está relacionada à forma como a coleção entende o que é fala e o que é escrita. O manual do livro IS do segundo ano, afirma:

As atividades com a linguagem oral estão presentes na Coleção, na seção **O jogo da fala**. a intenção é promover um estudo mais detalhado da modalidade.

No segundo ano, a criança desenvolverá alguns trabalhos de oralização: reconto de histórias, dramatizações, reprodução de recados, relatos de vivência, etc. A

oralização é a reprodução de um material escrito e, por isso, não podemos ficar por aí. É necessário que a criança perceba a fala em contextos reais de uso.

No terceiro ano, a idéia é mostrar ao aluno como a fala se diferencia dependendo do contexto. Além das atividades propostas na série anterior, que são retomadas em alguns momentos, inserimos outros tipos de atividades: a observação da fala em situações diversas, considerando as variedades regionais e seu uso em debates. (TEIXEIRA, 2010b, p. 17).

Parece-nos equivocado incluir atividades de oralização numa seção voltada à fala, ainda que o manual reconheça que existe diferença entre fala e oralização.

A unidade 3 do livro do segundo ano traz três poemas e propõe uma roda de poesia na qual o aluno deve recitar um deles para os seus colegas, de forma a “*transmitir emoção enquanto estiver falando*”; sugere ainda que o aluno escolha “*uma música bem suave para fazer fundo à sua voz*”. (TEIXEIRA, 2010a, p. 21 – nossa ênfase). Observa-se, pois que a atividade conduz à confusão de “fala” com “recitação”. Ou seja, muito embora o poema em questão possa ser recitado ou lido em voz alta, trata-se de um gênero da escrita, e não cabe tratá-lo numa seção dirigida aos “jogos da fala”.

No livro do terceiro ano, nessa mesma seção da unidade 3, a confusão sobre o conceito de fala parece persistir. Nela o livro pede que o aluno “*Escolha um conto de fadas e crie uma versão só sua. Prepare-se para apresentá-la a seus colegas de turma*”. (TEIXEIRA, 2010c, p. 98). Nesse contexto, apresentar aos colegas uma versão nova de um conto de fadas escrita pelo aluno parece significar ler tal história em voz alta. Ainda que esta possa conter trechos de diálogo, mais uma vez não é possível considerá-los como ocorrências de fala.

Apesar das ressalvas, a confusão entre o que é da ordem da fala e o que é da ordem da escrita sugere que oralidade e fala são um mesmo fenômeno. Nesse contexto a pontuação é um mecanismo para reproduzir na escrita os aspectos prosódicos e rítmicos da fala, o que significa, por um lado, desconsiderar a especificidade da escrita (CHACON, 1997), por outro, que o oral pode se realizar tanto na escrita como na fala:

A oposição entre o oral e o escrito confunde o oral com o falado. Passar da dualidade oral/escrito para uma partição tripla entre o escrito, o falado e o oral permite reconhecer o oral como um primado do ritmo e da prosódia, com sua semântica própria, organização subjetiva e cultural de um discurso, que pode se realizar tanto no escrito como no falado. Há oralidade em Rabelais e em Joyce. A entonação é um modo da oralidade do falado. A imitação do falado no escrito é distinta do oral. A historicidade da pontuação dos textos é uma questão da oralidade (...). (MESCHONNIC, 2006, p. 8).

A coleção analisada reflete, na verdade, o momento histórico de sua produção: um trecho de um longo percurso que está sendo percorrido no sentido de estabelecer uma organização curricular mínima que integre, com base em critérios discursivos, os eixos da leitura, da produção de texto e da análise linguística (MENDONÇA, 2006). Isso exige conhecer mais “*a respeito da constituição dos gêneros e refletir sobre o que seria relevante para a abordagem na escola*” (MENDONÇA, 2006, p. 219).

#### 4. Considerações finais

Como se pode notar pela análise acima, apesar do esforço de focar a pontuação a partir do texto e do avanço obtido nesse sentido, nos livros analisados a abordagem ainda está fortemente centrada numa perspectiva de letramento autônomo e na idéia de que a escrita é uma representação da fala. Disso decorre a forte presença de atividades de fixação de nomenclatura e de treinamento de padrões frasais, especialmente o interrogativo e o exclamativo.

A incoerência dessa abordagem é evidenciada, primeiro, pela relação com a proposta da Rede Pitágoras que, como vimos, estabelece como finalidades educacionais entre outros aspectos o desenvolvimento da atitude crítica e da autonomia do aluno; segundo, pelo próprio lugar do texto nos livros analisados. Ou seja, apesar da proposta de trabalho com diversos textos de gêneros igualmente diversos, o que implica em usos bastante diferenciados da pontuação, mobiliza-se muito pouco esse material para levar o aluno a refletir sobre a pontuação seja no texto alheio seja na sua própria produção. O tratamento pedagógico da pontuação nos livros didáticos acima analisados sugere na maioria das vezes uma padronização do emprego dos sinais que a realizam.

Parece-nos que essa forma de abordagem decorre da visão de que só é possível lidar com determinado fenômeno depois de nomeá-lo e que é necessário começar pelas unidades menores ou mais simples e paulatinamente passar às maiores ou mais complexas, mesmo que essas unidades não constituam propriamente uma seqüência de extensão ou complexidade, como é o caso dos aspectos lingüísticos, textuais e discursivos implicados no uso da pontuação.

Além disso, a ausência de clareza em relação à natureza da fala e da escrita, como vimos, impediu a autora de perceber as nuances no emprego da pontuação, pois para isso seria necessário se desvincular dos conceitos tradicionais e se voltar para o efeito do texto, para o seu funcionamento.

Nos livros analisados a escrita, e conseqüentemente a pontuação, não é tida como um elemento chave no processo de subjetivação da criança, uma vez que ela é abordada de fora do seu funcionamento, negligenciando-se a sua relativa autonomia em relação à fala. Porém, os textos lidos e ouvidos pelas crianças, tanto na escola como em outros espaços sociais, produzirão efeitos nos pequenos e provavelmente propiciarão um domínio maior do texto do que é possibilitado pela sua abordagem didática na escola.

#### 5. Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos – língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CHACON, L. A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem. *DELTA*, 13 (1). 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-44501997000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-44501997000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=en). Acesso em: 11 jun. 2009.
- OLIVEIRA, M. A.; ASSUMPCÃO, S. R. B. Para além da frase: os recursos de pontuação como elementos de natureza textual e sociodiscursiva. *Revista Letras*, 61 (especial), 2003, p. 79-96.
- MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226

- MESCHONNIC, H. *Linguagem, ritmo e vida*. Extratos traduzidos por Cristiano Florentino. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.
- SALEH, P. B. de O. A pontuação e o texto em livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: XIX Seminário do CELLIP, 2009, Cascavel. *Anais...* Cascavel:UNIOSTE, 2009. 1 CD-ROM.
- SILVA, J. L. L. da. *O tratamento dado à análise lingüística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendado pelo PNLD: normatividade e textualidade*. Dissertação de Mestrado, UFPE, 2006. Disponível em [http://www.btdt.ufpe.br/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4875](http://www.btdt.ufpe.br/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4875). Acesso em: 10 set. 2009.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TEIXEIRA, C. S. *Língua Portuguesa, 2.º ano: ensino fundamental - livro 1*. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2010a.
- \_\_\_\_\_. *Língua Portuguesa, 2.º ano: ensino fundamental - manual do professor 1*. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2010b.
- \_\_\_\_\_. *Língua Portuguesa, 3.º ano: ensino fundamental - livro 1*. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2010c.
- \_\_\_\_\_. *Língua Portuguesa: 3.º ano: ensino fundamental - manual do professor 1*. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2010d.