

ATIVIDADES DE PONTUAÇÃO: REFLEXÕES DIALÓGICAS EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE PORTUGUÊS

Anderson SILVA
(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO)
andcs23@hotmail.com.br

RESUMO: Este trabalho analisa as atividades didáticas de pontuação nas coleções: *Português: uma proposta para o letramento* e *Português: linguagens*. Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de refletirmos sobre o conteúdo, permitindo novos olhares sobre os sinais de pontuação. O trabalho tem como arcabouço teórico as contribuições da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Na parte metodológica, propomos dois eixos: o teórico, visando o estudo da pontuação e o eixo prático, objetivando a análise dialógica das atividades sobre a pontuação. Em nossas considerações, constatamos propostas didáticas heterogêneas, sendo a pontuação trabalhada mais pela modalidade oral em uma coleção do que em outra.

PALAVRAS-CHAVE: sinais de pontuação; livro didático; análise dialógica do discurso.

ABSTRACT: *This research analyzes the activities on the use of punctuation in two textbook collections: Portuguese: uma proposta para o letramento and Portuguese: linguagens. This work is justified by the need to take into account new insights about the punctuation. The research is based on theoretical contributions of the Dialogic Discourse Analysis. From the methodological perspective, we proposed two axes: the theoretical, to study the punctuation and the practical axes dealing with the dialogic analysis of activities on punctuation. In our considerations, we find heterogeneous educational proposals, with the punctuation crafted more for oral modality in a collection than in other.*

KEYWORDS: *punctuation; textbook; dialogical analysis of discourse.*

0. Considerações iniciais

Dentre as diversas publicações acadêmicas a respeito dos sinais de pontuação nas últimas décadas, bem como publicações contemporâneas dentro do campo dos estudos linguísticos, comprovamos a escassez de investigações que discutam a questão da pontuação nos Livros Didáticos de Português, doravante LDP. Com essa constatação, nosso trabalho propõe-se a contribuir para a expansão do debate no campo da Linguística Aplicada e dos Estudos da Linguagem.

Considerando-se a carência de materiais sobre o assunto, nossa investigação objetiva discutir as propostas didáticas relativas ao ensino dos sinais de pontuação encontradas nos LDP para os Anos Finais do Ensino Fundamental (EF), notadamente nos volumes do 6º ano, da coleção *Português: uma proposta para o letramento* (Soares, 2002, Manual do professor), e do 8º ano da coleção *Português: linguagens* (Cereja e Magalhães, 2009, Manual do professor).

A contextualização sócio-histórica do nosso objeto de investigação baseia-se nas propostas de um dos principais documentos que parametrizam o ensino de línguas no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001), doravante PCN, e também nas prescrições do Programa Nacional do Livro Didático, doravante PNLD, por meio do Edital do PNLD (Brasil, 2008) e do Guia do PNLD – Português (Brasil, 2010).

Das prescrições gerais sobre a língua materna para os Anos Finais do EF elencados pelos PCN (Brasil, 2001), ressaltamos a preocupação com as propostas de ensino dos conhecimentos gramaticais por meio da análise linguística, possibilitando ampliar a competência de produção crítica quanto à leitura e escrita, bem como a reflexão sobre o uso da língua em práticas sociais. Isto posto, é preciso (re)pensar os modelos didáticos propostos para a aprendizagem de certos conteúdos, dos quais chamamos a atenção para as abordagens didáticas da pontuação estruturadas nos LDP distribuídos para escolas públicas brasileiras, por meio do PNLD.

Apesar de todo o avanço da temática no campo dos estudos linguísticos, observando a apreciação oficial descrita por meio das resenhas no Guia do PNLD (Brasil, 2010), poucas coleções apresentaram uma proposta didática diferenciada para o ensino da gramática, do qual destacamos a pontuação, no triênio 2011-2013, centralizando a abordagem dos conhecimentos linguísticos na tradição prescritivo-normativa. Nesse sentido, chamou-nos a atenção a coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2009, Manual do professor), pois, apesar de ser uma obra já reconhecida pelos educadores e com certo prestígio no meio educacional, obteve classificação negativa em relação ao item conhecimento linguístico, por conta do excesso atribuído ao trabalho com o conteúdo morfossintático.

De outra forma, destacou-se positivamente a coleção *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares (2002, Manual do professor), pela articulação entre a língua, produção de textos e exploração dos conhecimentos linguísticos, conforme prescrevem os PCN (Brasil, 2001) e o Edital do PNLD (Brasil, 2008).

Devido às expressivas diferenças entre essas propostas teórico-metodológicas, delimitamos como objeto de estudo as duas coleções supracitadas visto que, na coleção de Soares (2002, Manual do professor), “[...] o trabalho com os conhecimentos linguísticos é voltado para a análise e reflexão da língua em uso” (Brasil, 2010:105), e na coleção de Cereja e Magalhães (2009, Manual do professor), segundo pareceristas do PNLD, “[...] há uma ênfase desnecessária na descrição de regras e categorias, na perspectiva da gramática normativa” (Brasil, 2010:116).

Para alicerçar nossa investigação, a pesquisa tem como arcabouço teórico-metodológico as contribuições da Análise Dialógica do Discurso (ADD), com aporte nas obras desenvolvidas por Bakhtin e o Círculo. A partir das reflexões sobre o *corpus*, a análise dialógica que propomos pautar-se-á pelas noções de *diálogo* e *relações dialógicas*.

Como perspectiva organizacional, estruturamos o artigo em duas partes: teórica e prática. No segmento teórico, discorremos a respeito das noções de *diálogo* e *relações dialógicas* pelo viés bakhtiniano. Na parte prática, dividimos em duas partes. Na primeira, refletimos um bloco de atividades sobre pontuação, volume do 8º ano, da coleção Português: linguagens (Cereja e Magalhães, 2009, Manual do professor); na segunda parte, analisamos um bloco de atividades sobre pontuação, volume do 6º ano, da coleção Português: uma proposta para o letramento (Soares, 2002, Manual do professor).

1. Reflexões teóricas acerca na noção de diálogo e relações dialógicas

Nas discussões de Bakhtin e o Círculo, no início do século XX, para a formação de um novo viés teórico, o diálogo apresentou-se como um eixo, ou seja, um elemento fundamental para a teoria bakhtiniana. Dessa forma, pela perspectiva dialógica, o diálogo representa uma condição da linguagem e não apenas uma estrutura.

Na acepção dicionarizada do vocábulo *diálogo*, pode-se encontrar a definição de alternâncias de turnos entre duas pessoas em uma conversa. Essa não é uma compreensão errônea de diálogo, mas restringe os sentidos que o conceito possui nos estudos da linguagem. Em um dicionário especializado no discurso (Charaudeau e Maingueneau, 2012), temos a informação de que o termo diálogo provém do grego e apresenta deslizamento de compreensão entre os afixos: *di-*, no sentido de dois, e *dia-*, no sentido de através, o que poderia ocasionar a ideia apenas de

comunicação face a face entre dois sujeitos, deixando mais claro o motivo dessa acepção mais restrita assumida por muitos. Pelo viés bakhtiniano, o verbete é definido da seguinte forma: "propriedade constitutiva de todo discurso, pressupõe comunicação com outros discursos e o discurso do outro, independentemente da estrutura dos enunciados" (Flores et al., 2009: 81). Por essa perspectiva, o diálogo, como parte de todo enunciado, não pode se limitar a um modelo restrito, mas apresenta-se como um elemento amplo e complexo de toda estrutura discursiva.

Além da definição encontrada nos dicionários, faz-se pertinente a discussão de alguns trabalhos de renomados comentadores e estudiosos da teoria bakhtiniana (Brait, 1997, 2002, 2003, 2013; Faraco, 2009; Ivanova, 2011; Marchezan, 2006; Ponzio, 2008) que também se debruçaram sobre esse tema, para refletir a respeito do papel que o diálogo exerceu nas discussões dos teóricos do Círculo e seus contemporâneos.

Em seus apontamentos sobre os estudos do Círculo, Marchezan (2006) mostrou que o diálogo se tornou um conceito-chave, relacionado com outros elementos centrais da teoria bakhtiniana, como o enunciado concreto. Para a compreensão da linguagem verbal em todas as suas manifestações, o diálogo permite ao estudioso da linguagem observar a relação entre os sujeitos, em diferentes tempo e espaço.

Ao refletir sobre a questão do diálogo, Ponzio (2008) explicita que as ideias bakhtinianas dialogam entre si em uma interação contínua, na qual a compreensão dos signos linguísticos se dá pela resposta ativa, estabelecida em um diálogo constante entre os enunciados. Por sua vez, Faraco (2009) considera que essa palavra é, muitas vezes, *mal-dita*, sendo confundida como sinônimo de dialogismo¹. De acordo com seus apontamentos, os membros do Círculo não se interessavam pela forma – diálogo – tampouco a tinham como sua preocupação principal – em seu sentido restrito, mas por seu sentido amplo, que implica discutir a complexidade da interação entre as vozes sociais.

Em especial, alguns artigos escritos por Brait (1997, 2002, 2003) explicitam uma das características do diálogo, a *interação*. De acordo com suas discussões, a perspectiva bakhtiniana trouxe à pauta o elemento interacional como parte intrínseca da linguagem, na qual se consideram o contexto situacional e a participação contínua e ativa dos (inter)locutores sócio-historicamente situados, bem como os discursos que os constituem e reverberam na constituição dos sentidos. Segundo Brait (2003:194):

A abordagem interacional de um texto permite verificar as relações interpessoais, intersubjetivas, veiculadas pela maneira como o evento

¹ Para o aprofundamento do conceito de dialogismo, sugerimos algumas leituras específicas, tais como: Áran (2006), Faraco, Tezza, Castro (2006) e Fiorin (2006).

conversacional está organizado. Isso significa observar no texto verbal não apenas o que está dito, o que está explícito, mas também as formas dessa maneira de dizer que, juntamente com outros recursos, tais como entoação, gestualidade, expressão facial etc., permitem uma leitura dos pressupostos, dos elementos que mesmo estando implícitos se revelam e mostram a interação como um jogo de subjetividade, um jogo de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociação, de trocas, de normas partilhadas.

Sobre a abordagem interacional no processo para o entendimento de diálogo pelo viés bakhtiniano, Brait (2013) mostrou a importância que o conceito passou a ter a partir do início do século XX. Desde então, iniciou-se a compreensão de diálogo, num sentido mais amplo, resultado de uma mudança de pensamento, passando de uma linguística da língua para a do discurso.

Em *O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930*, Ivanova (2011) chamou a atenção para a importância que o diálogo começou a ter na linguística do século XX, tanto na Europa quanto na Rússia. Entre as publicações que se destacam nesse período, está o artigo intitulado *Sobre a fala dialogal*, publicado em 1923 pelo linguista Lev Jakubinskij. Com as reflexões sobre a fala dialogal e seu ponto de vista a respeito do diálogo, Jakubinskij definiu-o como resultado da interação verbal entre os participantes do discurso. Entre as características dessa interação destacadas pelo estudioso, está o papel fundamental da entoação, despontando como um dos elementos-chave na constituição de sentidos. Ivanova (2011) chama a atenção para três princípios importantes desenvolvidos por Jakubinskij: a) entoação na interação verbal; b) oposição entre diálogo (fenômeno natural) e monólogo (fenômeno artificial); c) alternância de réplicas. Essas características serão posteriormente discutidas, em diferentes publicações do Círculo, em abordagens muito próximas das ideias desenvolvidas pelo linguista.

Além de todos esses comentadores que contribuem para a divulgação e o entendimento dos conceitos-chave desenvolvidas pelo Círculo, é preciso destacar os próprios escritos bakhtinianos que delinearam ao longo das décadas a perspectiva dialógica do discurso. Entre as temáticas prioritárias desenvolvidas no trabalho do Círculo, estavam o interesse pela poética sociológica, a comunicação verbal e a natureza enunciativa, sendo a interação um fio condutor que perpassou todas essas discussões teóricas. Entre as obras de destaque em que podemos perceber essa preocupação com o *diálogo*, estão: *Discurso na vida e discurso na arte* (Voloshinov, s.d), *O freudismo* (Bakhtin, 2012), *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin/Volochinov, 1999) e *La construcción de la enunciación* (Voloshinov, 1993).

Para a compreensão de uma obra artística, o ensaio *Discurso na vida e discurso na arte* (s.d.) mostra que é necessário levar em conta a

relação entre todos os envolvidos no processo artístico, visto que a obra “[...] se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como o fator essencial nessa interação” (Voloshinov, s.d.:4). Na continuidade dos estudos sobre diálogo, observamos que, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, há um capítulo específico dedicado à interação verbal, no qual são desenvolvidas questões sobre a fala, como base da evolução da língua. Nesse capítulo, desenvolvem-se questões no âmbito filosófico, nas quais a relação entre (inter)locutores é considerada como parte fundamental do processo enunciativo. Segundo Bakhtin e Volochinov (1999:113):

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Essa discussão sobre a importância da interação revela a preocupação com a língua em uso, na qual o processo geral de interação está ligado ao diálogo constante entre os participantes do discurso. Com isso, há de se considerar, no processo de compreensão, o ato de produção e sua natureza dialogal, que pressupõe a interação entre enunciados.

Em suas discussões referentes ao intercâmbio comunicativo social e a interação verbal, Voloshinov (1993) reafirma sua ideia sobre a natureza social da linguagem, uma vez que o fenômeno enunciativo pressupõe a existência de um falante e de um ouvinte, sendo que o enunciado sempre é orientado para um interlocutor, mesmo quando não há uma presença real e imediata. A partir desse aprofundamento sobre o diálogo pelo viés bakhtiniano, iniciamos nossas reflexões acerca das *relações dialógicas*.

Se considerarmos que a base do projeto do Círculo era o *diálogo*, podemos estabelecer uma espécie de aprofundamento teórico por meio de diversos escritos, que passam pela discussão de *diálogo* até chegar às *relações dialógicas*. Com base na linguística, a análise proposta pelo teórico russo foca nas formas e aspectos das *relações dialógicas*. Para tanto, as categorias analíticas bakhtinianas encontram-se ao longo de suas obras, sendo que se parte da materialidade linguística para a compreensão dos sentidos que estão fora dela. Nesse aspecto, Fiorin (2010) aponta outra característica importante, que é considerar o funcionamento real da linguagem por meio da historicidade discursiva. Isso implica considerarmos que todo discurso compreende a palavra do

outro, em uma determinada época e formação social, configurando-se, assim, seu caráter dialógico.

Como os demais conceitos desenvolvidos pelo Círculo, observa-se que esse também não é definido em apenas uma obra, mas, ao longo de alguns escritos bakhtinianos, podemos identificar sua gênese, de maneira fragmentada. Iniciando o percurso de uma maneira didática, encontra-se uma definição do termo *relações dialógicas* no *Dicionário de Linguística da Enunciação*: "relações de sentido desencadeadas pelo enunciado" (Flores et. al., 2009:202). O resultado dessa definição didática e sintetizada teve como fonte *Problemas da Poética de Dostoiévski* (Bakhtin, 2010), bem como a colaboração de outros textos, tais como *O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas* (Bakhtin, 2003a) e *Metodologia das Ciências Humanas* (Bakhtin, 2003b), ambos publicados na coletânea *Estética da Criação Verbal*. Apesar da objetividade típica de um dicionário para a definição de um conceito, percebe-se, por meio da nota explicativa², que o termo é bem mais complexo.

As *relações dialógicas* que se estabelecem entre os enunciados são fundamentais para compreendermos a constituição de um LDP, mais especificamente as atividades de pontuação que elegemos como nosso *corpus*. Dessa forma, ao mesmo tempo em que os autores precisam se ater à execução do projeto didático, também não podem esquecer que a coleção será apreciada por sujeitos (avaliadores especialistas do MEC e professores de Português das escolas públicas) que irão relacioná-la com os inúmeros enunciados concretos que a constituem e que regem a avaliação dos LDP. Para tanto, utilizam-se de diferentes enunciados provindos de livros de referência e dos documentos oficiais; de outra parte, respondem aos interesses comerciais da editora, que, por sua vez, dialoga com o edital do PNLD (Brasil, 2008) e outros documentos que parametrizam o processo de avaliação dos LD.

Em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (BAKHTIN, 2003a), notas escritas em 1959-1960 e inseridas na coletânea *Estética da Criação Verbal*, vemos que o pensador russo faz uma experiência de análise filosófica. Bakhtin apresenta uma preocupação explícita com o texto e seu contexto, bem como as questões de interação e inter-relação. Nesse escrito, aprofunda-se a respeito do discurso do autor e das personagens, afirmando que o discurso entre eles

² Ultrapassando o limite das relações lógicas (linguística do sistema) sem dispensá-la, as relações dialógicas configuram-se no campo do discurso, da língua como fenômeno integral concreto, em que circundam posições avaliativas de diferentes sujeitos, o que garante a permanente renovação de sentidos. As relações dialógicas são possíveis a qualquer parte do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, desde que considerada representante do discurso do outro, da voz do outro. Para o Círculo de Bakhtin, todo enunciado, todo texto, somente tem vida contando com outro enunciado, outro texto. Não é, pois, um contato mecânico entre elementos abstratos, mas sim um contato entre variadas vozes sociais provenientes de diferentes sujeitos do discurso, como a resposta a dizeres anteriores e a antecipação de dizeres futuros, permitindo observar inter-relações de sentido diversas, as relações dialógicas (Flores et al., 2010: 202).

se relaciona, ocasionando as *relações dialógicas*. Segundo Bakhtin (2003a: 323):

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica.

A partir da leitura do excerto, compreende-se que as *relações dialógicas* realizam-se e são perceptíveis por meio da concretude da palavra. No entanto, elas não são concretas, mas parte-se dessa materialidade linguística para observar as relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados. Aprofundando nossas reflexões, detectamos que a expressão *relações dialógicas* também é utilizado pelo filósofo russo em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (Bakhtin, 2010). De maneira original, Bakhtin mostra as peculiaridades da visão artística dostoiévskiana por meio dos seus romances. Com o enfoque na crítica literária, explicita que o romance polifônico é completamente dialógico e essa característica não aparece apenas no diálogo entre as personagens, mas há *relações dialógicas* em toda a estrutura romanesca. Aqui, ratifica-se a pertinência dessa categoria para analisar as diversas relações existentes entre as propostas didáticas de pontuação e os enunciados que as constituem, sendo esses provenientes dos âmbitos governamental, editorial e escolar.

Ao discutir as particularidades da obra dostoiévskiana, Bakhtin admite que as *relações dialógicas* não pertencem exclusivamente ao campo linguístico, mas são objeto da metalinguística. Desse modo, analisar um enunciado concreto apenas pelo seu viés material, preocupando-se com o texto, não condiz com uma prática dialógica, uma vez que se parte dos conhecimentos linguísticos em consonância com os resultados da metalinguística. Segundo Bakhtin (2010: 209):

Assim as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral e concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas.

Pautados pela perspectiva dialógica, e a partir das relações no campo discursivo, procuraremos observar as *relações dialógicas* que se estabelecem entre as propostas didáticas de pontuação elencadas em nossa investigação os diversos enunciados envolvidos em sua

constituição, buscando, assim, compreender as consonâncias e dissonâncias envolvidas nessa *trama enunciativa*.

2. A trama enunciativa das atividades de pontuação em duas coleções didáticas

2.1 Coleção *Português: linguagens*

A coleção *Português: linguagens* possui quatro volumes para os Anos Finais, mas somente no volume do 8º ano encontramos o trabalho didático a respeito da pontuação. Nesse livro, a pontuação foi dividida em 04 blocos de atividades, dos quais selecionamos um para aprofundamento. O penúltimo bloco de atividades da coleção *Português: linguagens*, doravante - coleção 1 (PL), é intitulado *A pontuação na construção do texto*. Dando sequência a nossas análises, segue o bloco com as páginas abaixo:

Figura 1: *Português: linguagens*, 8º ano, p. 173-175

A pontuação NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este texto, de Elza Beatriz:

Pontuação

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

De Elza Beatriz, A poesia pede passagem - um guia para levar a poesia à escola. São Paulo: Paulus, 2003, p. 80.

Para que serve a pontuação?

A linguagem verbal não é constituída apenas de palavras. Na fala, há outros elementos que participam da interação verbal e tornam mais preciso o sentido do que falamos. É o caso, por exemplo, da entonação, dos gestos, da expressão facial, da ênfase dada a algumas palavras, do ritmo da fala, etc. Como transportar todos esses recursos para a linguagem escrita?

A pontuação cumpre, até certo ponto, esse papel, tornando mais claro e preciso o sentido dos textos.

Como surgiram os principais sinais de pontuação?

Surgiram no início do império Bizantino (330 a 1453). Mas sua função era diferente das atuais. O que hoje é ponto final servia para separar uma palavra da outra. Os espaços brancos entre palavras só apareceram no século VII, na Europa. Foi quando o ponto passou a finalizar a frase. O ponto de interrogação é uma invenção italiana, do século XIV. O de exclamação surgiu no século XVII. Os graficos italianos também inventaram a vírgula e o ponto e vírgula no século XV (este último era usado pelos antigos gregos, muito antes disso, como sinal de interrogação). Os dois-pontos surgiram no século XVI. O mais tardio foi a aspa, que surgiu no século XVII.

(Dupont/Intertexto, em 1992)

Semântica e discurso

1. Um poeta, muito astuto, fez em versos uma declaração de amor para três gatas que estavam apaixonadas por ele — Soledade, Lia e Iria —, de um modo que continha todas elas. Conforme a pontuação que cada uma empregasse na leitura, o poeta afirmava que amava ou Soledade, ou Lia, ou Iria. Eis o poema:

Três belas que belas são
Quem por minha fe
Eu diga qual delas é
Que adora meu coração.

Se consultar a razão,
Digo que amo Soledade
Não Lia, cuja bondade
Ser humano não teria
Não aspiro à mão de Iria
Que não tem pouca beleza.

(Jornal Infância de Ariana Veloso e Roberto Augusto, Janeiro 1996, p. 48, p. 80.)

Esse enunciado aponta para o aluno a importância da pontuação na construção de um texto. Aqui, observamos a inserção do poema Pontuação³, a partir do qual foram estruturados nove exercícios.

³ BEATRIZ, Elza. Pontuação. In: JOSÉ, Elias. *A poesia pede passagem - um guia para levar a poesia à escola*. São Paulo: Paulus, 2003, p. 80.

Toda a temática do poema gira em torno dos sinais de pontuação; o eu lírico perpassa as pontuações, numa espécie de personificação do ponto ao longo dos versos. Com isso, a escolha do poema torna-se elemento-chave para cada comanda da atividade. Além da parte verbal, o texto motivador vem destacado por um retângulo lilás, bem como por um quadro com uma ilustração ao lado do poema. Nele, há uma espécie de montanha de livros e, em cima, há uma garota lendo, remetendo ao fato de a pontuação ser um dos elementos fundamentais para uma boa leitura.

Logo abaixo do poema, vemos um quadro no qual o autor-criador destaca a função que os sinais de pontuação têm na escrita. Para tanto, explicita que, na modalidade oral, há diversos recursos, como *entonação, gestos, expressão facial, ênfase, ritmos*, recursos que corroboram a compreensão dos efeitos de sentido e que, para tentar transpor parte desses elementos para a modalidade escrita, a pontuação tem papel relevante, embora não dê conta de representar todos os recursos da oralidade na materialidade linguística.

Por alguns índices enunciativos, como a expressão *até certo ponto*, a coleção 1 (PL) deixa entrever um posicionamento autoral, ratificando e deixando claro para docentes e discentes que a pontuação não é a única maneira de representar a entonação na escrita. Emoldurada novamente por um retângulo laranja, essa parte chama a atenção do leitor para mais um aspecto teórico referente ao conteúdo. Nessa explicação, fica claro que os sinais de pontuação não dão conta de transpor para a escrita todos os recursos orais e gestuais da língua, limitação que precisa ser discutida com os alunos em sala de aula.

Os itens (a) e (b) do exercício um exigem, primeiramente, um reconhecimento visual de algumas pontuações, fazendo com que os alunos apontem quais sinais foram citados e os efetivamente utilizados na construção do poema. Esse parece ser um exercício que tem como base o viés descritivo da gramática, em que o aluno precisa apenas reconhecer os sinais e descrevê-los; ademais, só o item (c) configura-se mais complexo, exigindo explicação sobre os efeitos que a pontuação causa no poema, caracterizando-se como uma atividade mais reflexiva. Esse parece ser um caminho positivo que procura estimular a aprendizagem da pontuação entre os educandos, fazendo-os observar o papel dos sinais de pontuação nos textos escritos.

O exercício dois explora os versos que se referem ao sinal de interrogação e está dividido em dois itens. O item (a) explora apenas a forma material do sinal de interrogação, associando o formato desse sinal à forma espiral. Para o educando chegar a uma resposta aproximada do que é solicitado no item (b), essa questão requer a interpretação do texto de maneira a compreender o raciocínio autoral e apreender os possíveis sentidos de um determinado vocábulo no texto. Assim, os educandos

precisariam associar a expressão “caracol sem saída” ao sentido do trocadilho “beco sem saída”, justificando concomitantemente a presença da interrogação nessa construção textual. Pode-se concluir que esse segundo exercício cumpre o objetivo traçado nessa subseção, que é de fazer o aluno compreender o papel da pontuação na compreensão do texto.

O exercício três trabalha o sinal de vírgula, a partir do verso que se refere ao eu lírico, em interação com os demais sinais de pontuação. Nessa questão, o aluno tem que explicar a função da vírgula junto a vocábulos ou a determinados termos dos versos. Como sugestão de resposta, vê-se uma associação da vírgula à pausa, bem como o papel dessa pontuação para destacar partes da oração. Relacionando esse exercício com as atividades anteriores, conseguimos verificar uma progressão didática do ensino da pontuação.

O quarto exercício tem como escopo a reflexão acerca do ponto de exclamação. O item (a) solicita que os alunos expliquem a relação da pontuação com o vocábulo *pulo*. Na questão (b), pede-se que expliquem a expressão *fico na ponta dos pés*. Assim, almeja-se que os alunos relacionem a expressão e a forma visual da exclamação. Neste item (b), a ênfase é dada à forma do sinal e não propriamente a um trabalho mais aprofundado com outras funções dessa pontuação específica.

A nosso ver, como sugestão, o docente poderia pesquisar outros poemas de diferentes autores, selecionando um com maior incidência de pontos de exclamação. Na sequência, poderia destacar essa pontuação com tamanho e cores diferentes, projetando para os alunos, para que pudessem discutir coletivamente os efeitos de sentido dessa pontuação no texto. Outra possibilidade seria o professor propor que os alunos fizessem pequenos poemas, como quadrinhas, tentando utilizar a exclamação nos versos. Depois, eles poderiam ler as produções, discutindo sobre os efeitos de sentido, além de analisar na lousa alguns poemas eleitos pela turma.

O exercício cinco solicita que os educandos comparem e expliquem a diferença entre ponto-e-vírgula e os sinais de ponto e de vírgula. Apesar de ter sido citado na listagem de sinais de pontuação existentes, o ponto-e-vírgula não foi privilegiado teoricamente nas explicações a respeito de suas funções, tampouco houve a inserção de exemplos sobre o seu uso. Assim, se não houver uma explicação básica, a execução do quinto exercício poderá ficar comprometida, pois, se os estudantes não tiverem uma noção mínima sobre o emprego dessa pontuação, ou não responderão essa questão, ou usarão argumentos frágeis.

Uma possibilidade para complementar essa lacuna seria o docente trazer exemplos em que seja pertinente o uso do ponto e vírgula na separação de partes de um período longo em que já existam vírgulas. Ademais, poderia trazer um trecho retirado de algum periódico em que

haja a incidência de ponto e vírgula. Depois, poderia substituí-lo por vírgulas e apresentar aos alunos, fazendo-os refletir coletivamente sobre onde seria adequada a troca das vírgulas pelo ponto e vírgula.

Com relação à prescrição sobre o ponto-e-vírgula encontrada em algumas gramáticas contemporâneas, vemos que essa pontuação é associada à pausa mais forte que a vírgula e menos que o ponto, sendo empregada, segundo Bechara (2004), nas seguintes situações: em períodos longos nos quais já exista vírgula, separação de adversativas e na redação oficial de diversos itens enumerativos. Cunha e Cintra (2007) admitem que há uma imprecisão em decidir se a pausa é maior ou menor, fazendo com que o emprego do ponto-e-vírgula dependa principalmente do contexto. Pela nossa experiência na docência de língua portuguesa para os Anos Finais há pelo menos uma década, atividades didáticas que privilegiem a função e emprego do ponto-e-vírgula são escassas, tanto em LD quanto em outros materiais. Desse fato, acreditamos que seja produtor um trabalho mais recorrente com esse tipo de pontuação, como, por exemplo, a inserção de textos retirados da mídia impressa, para reflexão coletiva entre os alunos dentro da sala de aula.

O exercício seis concentra-se na reflexão sobre os dois pontos e divide-se em duas partes. O item (a) solicita a explicação da expressão *marco passo*. Aqui, a resposta sugerida é de cunho pessoal, mas o autor-criador⁴ mostra a seguinte sugestão: "Vou devagar, prestando atenção" (Cereja e Magalhães, 2009:174, Manual do professor). Nesse caso, relacionando com a subseção *Conceituando*, em que o papel dos dois pontos é introduzir algo, seu emprego implica uma pausa no discurso, obrigando o interlocutor a prestar atenção no que será enunciado na sequência dos dois-pontos. O item (b) orienta os alunos a acharem uma palavra do poema que exerça a função dos dois pontos, explicando essa associação. Como sugestão: "A palavra 'explico', pois os dois pontos geralmente é seguido de uma explicação relativa a algo que foi expresso anteriormente" (Cereja e Magalhães, 2009:179, Manual do professor). Associado à apresentação teórica desse sinal de pontuação, o exercício não apresenta um aprofundamento, bastando apenas que os educandos voltem à parte teórica para verificar e confirmar qual deverá ser a resposta mais adequada para a questão.

A partir do viés dialógico, ressaltamos a necessidade da progressão do grau de complexidade dos exercícios, o que abarca um conjunto de fatores, tais como o léxico empregado, textos motivadores e a própria estrutura das comandas, conforme a faixa etária do público-alvo. Todos

⁴ Em nossas análises, cabe ressaltar que os sujeitos envolvidos nesse processo compreendem o que Bakhtin nomeia de autor-pessoa, ou seja, os autores empíricos, não se confundindo, assim, com a posição enunciativo-discursiva do livro, que é compreendida como autor-criador, concretizada por meio da coleção didática como um todo. Desse modo, ao nos referirmos aos agentes responsáveis pela constituição dessas coleções didáticas, estaremos nos referindo ao *autor-criador*, como parte indissolúvel da *trama enunciativa*.

esses elementos devem ser levados em conta para o efetivo sucesso na aprendizagem dos alunos, sendo necessária a acuidade de todos os envolvidos no processo de constituição da proposta didática.

Em continuidade às nossas análises, apresentamos o exercício sete que se divide em duas etapas e aborda o emprego do travessão. Os dois itens que compõem esse exercício vão além de uma mera reprodução de regras. No primeiro caso, estão ligados à constituição imagética do sinal por meio dos versos; no segundo, a explicação está relacionada à construção textual, sem necessariamente recorrer às justificativas no âmbito da sintaxe, o que exigiria conhecimentos de nomenclaturas específicas. Desse modo, o foco aqui é fazer o interlocutor refletir sobre a pontuação não isoladamente, mas dentro do texto cotidiano, lugar próprio desses recursos da língua escrita. Esse exercício parece produtivo para o ensino do travessão, fazendo com que os alunos reflitam sobre outras funções, como introdução de explicações e comentários extras dentro da oração principal, e não apenas a de marcar a introdução de falas no diálogo.

A partir dos versos, o exercício oito apresenta explicações sobre um dos papéis mais importantes das reticências. Enquanto a parte teórica sobre esse sinal apresentou uma abordagem mais prescritiva, associando-o à indicação de interrupções na fala ou sugerindo uma gama de sentimentos, esse exercício amplia a reflexão sobre seu emprego específico, pois requer que o aluno pense na pertinência do emprego desse sinal, ao possibilitar múltiplos sentidos, sem a necessidade de verbalização. Esse exercício vem colaborar para a progressão didática, contribuindo para ampliar o conhecimento da pontuação pelos alunos.

Para a finalização do bloco de atividades, o último exercício também foi dividido em duas partes. Como vimos, o item (a) exige um conhecimento da construção do gênero poema, o que está ligado intimamente com a presença dos sinais de pontuação para a constituição de sentidos. O item (b) exige uma explicação sobre o motivo de o ponto final ser o sinal que mais agrada ao eu lírico, pois para ele significaria o fim do trabalho. Em ambas as questões, vemos uma estruturação com perguntas mais abertas em relação à construção do texto, objetivo principal dessa seção. Isso mostra uma característica positiva da proposta didática, pois estimula a reflexão dos educandos sobre as peculiaridades de cada sinal de pontuação.

Somando-se aos exercícios, vemos outro quadro explicativo em que se destaca a origem da pontuação. Nele há um pequeno texto retirado da revista *Superinteressante*, em que aparece o provável período e local do surgimento dos sinais de pontuação mais usuais. Salientamos tratar-se de informações ilustrativas e bem resumidas, retiradas de uma revista mensal de divulgação científica notoriamente conhecida no país (com uma linguagem alinhada ao público-alvo do LD que estamos analisando). A

nosso ver, caso haja necessidade de aprofundamento, o professor da sala poderia trazer mais informações sobre a gênese da pontuação, buscando em outros periódicos especializados ou em livros a respeito da temática.

Um ponto a ressaltar é que os textos que compõem a sequência didática não são escolhidos de maneira arbitrária, sem relação com o conteúdo a ser apreendido, mas são resultado de um trabalho de pesquisa e reflexão entre os agentes responsáveis pela elaboração do LDP, levando em conta a faixa etária e o assunto a ser abordado. Essa etapa é fundamental, pois a partir dos textos se originarão as questões pertinentes sobre o conteúdo estudado. Isso acaba sendo ratificado pela discussão que fizemos no parágrafo anterior, no qual chamamos a atenção para o quadro com as informações adicionais a respeito da pontuação.

Além da iniciativa positiva de um trabalho diversificado com diversos tipos de gêneros para explorar o ensino da pontuação, outra possibilidade de uma proposta didática de pontuação seria algo semelhante ao que Bakhtin⁵ (2013) expôs em seu tempo como professor. Nesse caso, o LDP poderia estimular a produção textual, considerando o aluno brasileiro de escola pública na contemporaneidade.

Com isso, é preciso considerar os diversos fatores que influenciaram a relação entre professores e alunos, entre os quais, o nível de aprendizagem da turma e os elementos que são de interesse dos educandos, como os textos existentes nas mídias sociais, letras de músicas com os quais têm intimidade (RAP, FUNK, POPROCK) e os gostos de leitura dessa faixa etária: mistério, terror e aventura. Considerando todas essas peculiaridades, o professor poderá criar situações de aprendizagem mais atraentes que consigam preencher possíveis lacunas deixadas pelos LDP.

2.2 Coleção 2 – Português: uma proposta para o letramento

A coleção Português: uma proposta para o letramento, doravante coleção 2 (PPL), abordou a pontuação nos volumes do 6º e 7º ano. Para efeito delimitativo, analisamos uma atividade sobre o conteúdo no volume

⁵Por um curto período, Bakhtin lecionou para o que hoje compreenderíamos ao Ensino Básico. A partir dessas experiências, o teórico observou que raros os professores do seu tempo faziam um diálogo entre estilísticas e as formas gramaticais. Sobre isso, ele escreveu a respeito de suas práticas pedagógicas e os problemas do ensino de gramática encontrados nas escolas secundárias, na Rússia de seu tempo. O teórico mostrou interesse em um trabalho conjunto entre os efeitos estilísticos, partindo de um conteúdo específico da gramática (período composto por subordinação sem conjunção). A partir dessa problemática, Bakhtin esboçou um plano metodológico diferenciado para os estudos gramaticais, associando o conteúdo da sintaxe a uma abordagem estilística. O autor embasou suas reflexões em conteúdos específicos, como a oração subordinada adjetiva e suas especificidades. Nessa perspectiva, sugeriu que, na maioria das vezes, nem os manuais ou os professores conseguiam mostrar o objetivo de se aprender tal conteúdo e suas implicações na materialidade linguística. Na busca por uma solução ou amenização dessa situação, Bakhtin esboçou, então, um projeto metodológico por meio de uma questão gramatical específica: *o período composto por subordinação sem conjunção*. Para mais detalhes, vide Bakhtin (2013).

do 6º ano. Para sintetizarmos o contexto da atividade selecionada, descrevemos abaixo a atividade que antecede.

Dentro da unidade 2, a seção *Leitura silenciosa* possui relação direta com as próximas atividades didáticas de pontuação. Para início, nas páginas 85 e 86 apresenta-se o texto *Terno, macacão ou...* de Flávio Sousa. No excerto, observa-se o diálogo de Romeu com seus amigos; as falas revelam crianças discutindo sobre o horário em que os pais saem para trabalhar, o meio de transporte e as vestimentas utilizadas. A inserção desse texto mostra um trabalho de pesquisa no qual há um exemplo de diálogo com uma abundância de pontuações. A nosso ver, após a leitura silenciosa poderia haver uma dramatização entre um grupo de alunos, fazendo com que todos observassem o papel relevante que a pontuação exerce na constituição de sentidos. Após essa seção, estruturou-se a seção a *Língua oral – Língua escrita*.

Figura 2: Português: uma proposta para o letramento, 6º ano, p. 88- 89

Língua oral – Língua escrita

1. Recorde o título do texto:
Terno, macacão ou...

Recorde também as questões 3 e 4 de Interpretação Escrita.
Conclua:
O que é que as reticências indicam, no título do texto?
Indicam que a ideia não está completa, que o leitor deve completá-la com sua imaginação.

2. Observe outro uso das reticências no texto e compare com o trecho modificado:

No texto	Trecho modificado
“ROMEU — O meu pai vai trabalhar cedo também. AMIGO — Que horas? Às nove? ROMEU — Não... AMIGA — Às oito? ROMEU — Não... AMIGO — Às sete? ROMEU — Também não...”	ROMEU — O meu pai vai trabalhar cedo também. AMIGO — Que horas? Às nove? ROMEU — Não! AMIGA — Às oito? ROMEU — Não! AMIGO — Às sete? ROMEU — Também não!

3. Observe como o “não” é escrito de duas formas diferentes, neste outro trecho do diálogo:

“AMIGO E AMIGA — Isso não é cedo!
ROMEU — Não?
AMIGO — Não!”

a. Como se sente Romeu, quando sua fala, na escrita, é representada assim:
[Não...] ?
Indeciso, hesitante, sem coragem de dar a resposta, ou, misterioso, para que os amigos tentem descobrir.

b. Como estaria se sentindo Romeu se sua fala fosse representada, na escrita, assim:
[Não!] ?
Decidido, seguro, resolvido a dar a resposta.

c. Na língua oral, Romeu não falaria do mesmo jeito esses dois “nãos”.
• **Leia em voz alta** os dois trechos dos quadros, prestando atenção na diferença de entoação, quando você fala Não... e Não!

a. **Fale** esses dois “nãos”, prestando atenção na diferença de entoação.
b. Que dúvida Romeu tem, quando fala [Não]?
A dúvida sobre se dez horas é ou não é cedo.
c. Que certeza o Amigo tem, quando fala [Não]?
A certeza de que dez horas não é cedo.

Leitura oral

Com a orientação do professor, escolham dois meninos e uma menina para representarem os três amigos.
Os três escolhidos devem ir para a frente da sala e ler oralmente o diálogo, como se fosse um teatro.
Ao final, a turma avalia se a leitura foi feita dando às frases a entoação adequada, indicada pelos sinais de pontuação: reticências, interrogação, exclamação.
Se quiserem, repitam a leitura oral dialogada, escolhendo outros colegas para representar os três amigos.

O primeiro exercício solicita a recordação do título do texto motivador. Os educandos têm que relacionar as reticências do título com as atividades 3 e 4 da seção *Interpretação escrita* (3 – Complete o título: de acordo com o texto É terno, macacão ou ... o quê? 4 – Em sua opinião, por que o autor do texto deixou o título incompleto?). Ademais, esse volume não possui qualquer apresentação teórica sobre as reticências, mas enfatiza a importância e os efeitos desse sinal no texto. De acordo com nossa opinião, seria produtora uma complementação teórica a respeito dessa pontuação, proporcionando ao aluno um aprofundamento necessário para que use adequadamente as reticências com mais consciência e autonomia em suas próprias produções textuais.

Em termos verbo visuais, observamos as reticências destacadas em amarelo, bem como uma figura em forma de tomada que liga a pontuação ao nome correspondente. Pela escassez de elementos visuais na elaboração da proposta didática de pontuação, esses aspectos chamam a atenção e deixam entrever um discurso pedagógico, uma vez que a coleção 2 (PPL) antecipa a possibilidade de os alunos não associarem o nome ao sinal, acrescentando esses elementos facilitadores.

O segundo exercício dessa série também trata do uso das reticências: "O objetivo é que o aluno volte a atenção para a linha melódica e reconheça as diferenças de entoação, de inflexão da voz entre a pronúncia de um e outro "não" (Soares, 2002: 88, Manual do professor). Na sequência, pede que leiam em voz alta os dois quadros, observando a entoação dada. Para tanto, novamente observa-se o recurso do negrito em alguns vocábulos do trecho original e modificado. Com isso, antevendo a possibilidade de o público-alvo não conseguir perceber as diferenças mínimas entre os dois excertos, acaba o autor-criador por direcionar, responsivamente, o olhar do educando.

Nesse exercício, além de ressaltar a capacidade de intercâmbio entre os parênteses e o travessão, acarretando mudanças na entoação, há também o trabalho com os efeitos de sentido, a partir do tipo de pontuação empregada. Além de uma abordagem didática pela oralidade, para aliar o aprendizado da pontuação por meio da prática de escrita, os alunos poderiam criar pequenos diálogos a partir do modelo observado no exercício da coleção 2 (PPL). Além da leitura das produções realizadas pelos próprios educandos, poderia haver um momento de reflexão coletiva em que professor expusesse algumas produções escritas no quadro, refletindo sobre os sinais de pontuação e a possibilidade de intercâmbios, atentando para os efeitos de sentido.

O exercício três direciona os alunos a observarem o emprego do advérbio *Não* em duas situações distintas. Subdividido em três segmentos, o item (a) solicita que os educandos falem os dois "Nãos", prestando atenção na *entoação*. O item (b) pede para explicarem a dúvida de Romeu quando fala "Não"acompanhado de interrogação. O item (c) pede aos educandos que expliquem a certeza do amigo de Romeu a partir do "Não"acompanhado de exclamação. A constituição desse exercício é produtora, mas contempla a reflexão apenas na modalidade oral, sendo necessária a abordagem didática sobre pontuação aliada à produção escrita.

A partir de um trecho do diálogo, a coleção 2 (PPL) privilegia o estudo do ponto de interrogação e do ponto de exclamação na oralidade. Muito embora os exemplos e as comandas partam da materialidade escrita, o autor-criador prefere não fazer uma apresentação teórica das duas pontuações, preferindo abordá-las ao longo dos exercícios, exigindo dos estudantes também a reflexão sobre os efeitos de sentido

ocasionados pela presença de cada sinal no texto. Como nos demais exercícios, o recurso do negrito é utilizado para ressaltar a diferença entre *Não?* e *Não!*, além de enfatizar o verbo falar no imperativo. Essa recorrência do negrito mostra que esta coleção se coloca em sintonia com a voz dos professores, fazendo com que estimulem a participação dos educandos no momento de realização da atividade.

Finalizando o trabalho com a pontuação nesse volume, observa-se a seção *Leitura oral*. Em uma complementação dos exercícios anteriores, essa seção apresenta uma atividade oral com uma espécie de representação teatral. Sugere-se que o professor escolha três alunos para representarem o diálogo lido do texto *Terno, macacão ou...* Essa leitura em voz alta estimula os educandos a perceberem a entoação das frases com a representação oral do texto escrito e as pontuações no trecho selecionado. A proposta desse exercício é positiva, mas ainda privilegia alguns aspectos da oralidade, sendo possível o estudo da pontuação a partir da própria produção textual do aluno. Com isso, verificamos uma postura dissonante das recomendações oficiais (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008), que indicam um trabalho articulado entre leitura, escrita e análise linguística.

Não havendo uma coerção nacional específica para a distribuição dos sinais de pontuação nos volumes didáticos, as pontuações privilegiadas nesse livro foram: ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências. Em nenhum momento, percebemos atividades que estimulassem e associassem pontuação e escrita, sendo o foco principal o trabalho com a *entonação*. Dentro desse contexto, não percebemos um aumento no grau de dificuldade dos exercícios propostos, uma vez que as comandas acabam se repetindo; além disso, o trabalho com a pontuação na escrita possui um peso menor em relação à oralidade.

3. Considerações finais

Em um estudo mais específico sobre os LDP, identificamos que as coleções precisam atender os conteúdos específicos *mínimos* exigidos pelos documentos norteadores (Brasil, 2008; Brasil, 2010), mas o projeto pedagógico é um elemento mais livre de coerções, constituindo o diferencial dessas obras. Os LDP possuem semelhanças em seus aspectos estruturais básicos, exigidos pelos documentos que regem a constituição desses enunciados, porém a abordagem didática sobre os conteúdos acaba por diferenciá-los, como vimos no trabalho realizado com a pontuação.

Entre os aspectos a destacar na coleção 1 (PL), entende-se *língua* como um processo dinâmico de intercâmbio entre ações dos sujeitos, tomando-se "a língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social" (Cereja e Magalhães, 2009:3, Manual do professor).

Nessa visão, tem-se o intuito de garantir a interação entre professor-alunos na construção cotidiana da aprendizagem em sala de aula. Outro ponto a destacar é a inserção dos sinais de pontuação em apenas um volume da coleção. Quanto à concentração do trabalho apenas no 8º ano, essa escolha expressa algo coerente dentro dos padrões para a avaliação dos LDP, uma vez que não há uma coerção específica para o trabalho com a pontuação em determinado ano escolar. No entanto, a concentração do estudo da pontuação em um único volume pode implicar alguns aspectos negativos, como, a responsabilidade do professor daquela série em identificar e aprofundar possíveis lacunas que a coleção tenha deixado sobre o conteúdo.

Com relação à segunda coleção, para o desenvolvimento do componente curricular de Língua Portuguesa, a coleção 2 (PPL) oferece uma proposta didática baseada no Letramento. Com relação à noção de *língua*, esta obra considera tal conceito como sinônimo de *discurso*, sendo esse subjacente à proposta de engendramento dos volumes didáticos. Assim, considera-se a *língua* não apenas como instrumento ou veículo, mas como processo interacional entre (inter)locutores, resultando nas atividades linguísticas que são entendidas como discurso.

Quanto ao trabalho com a pontuação, a coleção 2 (PPL) constitui a proposta didática de pontuação dividindo-a nos dois primeiros volumes dos Anos Finais (6º e 7º anos). Com isso, parece que, paralelamente ao nível de crescimento intelectual dos alunos, as atividades de pontuação passam a ter uma progressão, abordando pontuações mais simples até chegar a pontuações que possuem um uso mais complexo. Ressalta-se nesta coleção o trabalho da pontuação quase que exclusivamente pela modalidade oral, diferente do que verificamos na coleção 1, que busca um trabalho didático com o conteúdo gramatical específico em análise a partir da modalidade escrita.

A partir de nossas reflexões, foi possível notar uma relação dialógica parcialmente dissonante entre as duas coleções didáticas e os documentos oficiais que parametrizam a constituição desses enunciados concretos. Com todas as sugestões propostas para preencher as lacunas deixadas por esses LDP, destacamos a possibilidade de o professor da sala utilizar exemplos de emprego da pontuação a partir das próprias produções textuais dos alunos, tornando assim o estudo desse conteúdo gramatical mais atraente. Alinhados ao objetivo traçado neste artigo, este trabalho vislumbra preencher uma lacuna existente quanto às pesquisas sobre as atividades de pontuação nos LDP, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre esse assunto dentro da grande área de Linguística e Letras, principalmente no campo da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARÁN, P. O. *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 307-336.
- _____. Metodologia das ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 393-410.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2010. [1963 revisão e complementação do texto de 1929].
- _____. *O freudismo: um esboço crítico*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- _____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e LiudmilaGogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BRAIT, B. Imagens da norma culta, interação e constituição do texto oral. In: PRETI, D. (Org.) *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, 1997.
- _____. Interação, gênero e estilo. In: PRETI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002.
- _____. O processo interacional. In: PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 2003.
- _____. Tradição, permanência e subversão de conceitos nos estudos da linguagem. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 34, p. 91-121, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/issue/view/37/showToc>. Acesso em: 02 fev. 2014.
- BRASIL.Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília/São José dos Campos: MEC/SEF/UNIVAP, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011*. Brasília: FNDE, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos PNLD 2011: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 8º ano. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Coord. de tradução Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 33-48. (Série Bakhtin: Inclassificável, v.2).

FLORES, V. do N. et al. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

IVANOVA, I. O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. Trad. Cunha, D. A.; Costa e Silva, H. O. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v. 1, n. 6, p. 239-26, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/6089>.

Acesso em: 15 jan. 2013.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-132.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Tradução coordenada por Valdemir Miotello. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

SOARES, M. B. *Português: uma proposta para o letramento*. 6º ano. São Paulo: Moderna, 2002.

VOLOSHINOV, V. N./BAJTÍN, M. La construcción de La enunciación. In: SILVESTRI, A. y BLANCK, G. *Bajtín y Vigostski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 245-276.

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