

Atividades sobre sinais de pontuação em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa (anos finais)

*Punctuation marks activities
in two textbook collections
of mother tongue (middle
school)*

Anderson Cristiano da SILVA (PUC-SP)
andcs23@hotmail.com

SILVA, Anderson Anderson Cristiano da. Atividades sobre sinais de pontuação em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa (anos finais). **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, p. 127-145, jan./jun. 2016.

Resumo: Este trabalho descreve as abordagens didáticas sobre os sinais de pontuação encontradas nos volumes do 6º ao 9º ano de duas coleções: *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares, e *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Para alicerçar nossa investigação, a pesquisa tem como arcabouço teórico as contribuições da Análise Dialógica do Discurso, tendo como aporte um conceito-chave desenvolvido por Bakhtin e o Círculo: gêneros discursivos. Da perspectiva metodológica, foram propostos dois eixos: a) apresentação do conceito-chave b) descrição enunciativo-discursiva das abordagens didáticas sobre o emprego da pontuação nas duas coleções elencadas. Os resultados apontam diferenças consideráveis na abordagem sobre o conteúdo da pontuação entre as duas coleções, das quais destacamos a distribuição heterogênea do conteúdo em volumes escolares distintos, bem como a concentração dada à modalidade oral na coleção *Português: uma proposta para o letramento*.

Palavras-chave: Análise dialógica do discurso. Livro didático. Sinais de pontuação.

Abstract: This paper describes the didactic approaches on the punctuation marks found in volumes from 6th to 9th year of two collections: *Português: uma proposta para o letramento*, by Magda Soares, and *Português: linguagens*, by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães. In support of our investigation, the research has theoretical framework the contributions of Dialogic Discourse Analysis, taking as input some key concept developed by Bakhtin's Circle: discourse genres. From the methodological perspective, two axes were proposed: a) presentation of the keyword; b) description of the discursive enunciation-didactic approaches on the use of punctuation in two collections listed. The results show considerable differences in approach to the punctuation signs of the content between the two collections, which highlight the heterogeneous distribution of content in different grades, and the concentration given to the oral modality in *Português: uma proposta para o letramento*.

Keywords: Dialogic discourse analysis. Textbooks. Punctuation.

Considerações iniciais

Esta pesquisa problematiza a maneira como a pontuação é apresentada em duas coleções didáticas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Anos Finais), doravante LDP, aprovadas pelo governo federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (triênio 2011-2013). Objetivamos especificamente analisar criticamente como as atividades sobre o ensino da pontuação são estruturadas nas coleções *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) e *Português: uma proposta para o letramento* (SOARES, 2002).

Em um contexto sócio-histórico em que o livro didático tornou-se uma das principais ferramentas do trabalho docente nas redes públicas de ensino básico, observamos que o governo federal brasileiro vem investindo gradativamente uma quantidade considerável nesses materiais desde meados do século XX (CASSIANO, 2013). Em contrapartida, índices de avaliações nacionais e estrangeiras (IDEB¹ e PISA²) apontam resultados insatisfatórios quanto à aprendizagem dos educandos, conforme idade e ano escolar em que se encontram.

Entre as ações para melhoria desses resultados, o investimento maciço na compra e distribuição de livros didáticos parece ainda não condizer com os resultados esperados. Mesmo com a constante melhoria desses materiais e a avaliação institucional feita por especialista em ocasião da triagem para o PNLD, observamos que alguns conteúdos

1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - <http://ideb.inep.gov.br/>

2 Programme for International Student Assessment - <http://www.oecd.org/pisa/>

ainda têm ficado um pouco esquecidos, caso, por exemplo, dos sinais de pontuação. Desse modo, nosso trabalho justifica-se pela necessidade de refletirmos a respeito do assunto, revelando-se uma forma de questionar as propostas didáticas em uso, permitindo novos olhares sobre a pontuação, cujos resultados possam contribuir para expansão do assunto no campo dos estudos da linguagem.

Para alicerçar nossa investigação, a pesquisa tem como arcabouço teórico as contribuições da Análise Dialógica do Discurso (ADD), subsidiada pelos conceitos-chave desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo. Especificamente, antes de nos adentrarmos nas discussões, iremos nos aprofundar na questão do livro didático, enquanto um gênero do discurso³. Assim, traçaremos a genealogia do próprio termo *gênero discursivo* até chegar às características que compõem esse material pedagógico de referência na maior parte das escolas públicas brasileiras. Da perspectiva metodológica, foram propostos dois eixos: a) apresentação do livro didático de português como um gênero do discurso b) descrição enunciativo-discursiva das abordagens didáticas sobre o emprego da pontuação nas duas coleções elencadas.

O livro didático de português como um gênero do discurso: reflexões teóricas

A compreensão de *gênero do discurso* adotada neste artigo parte dos pressupostos bakhtinianos que têm como base não só os escritos de Bakhtin, em suas anotações mais conhecidas publicadas na coletânea *Estética da criação verbal* (2003), mas também por um conjunto de obras publicadas por intelectuais⁴ que conviveram em momentos distintos e que produziram vários textos com teor filosófico-literário desenvolvidos ao longo de quase seis décadas do século XX. Tendo como pressuposto

3 Há correntes teóricas que veem o gênero de diferentes formas, podendo o livro didático ter definições distintas, como, por exemplo, hipergênero (cf. MAINGUENEAU, 2004). No entanto, pelo espaço delimitativo deste artigo, não entraremos em uma discussão mais aprofundada, adotando a ideia defendida por alguns autores (BUZEN, 2005; PADILHA, 2005) que o livro didático pode ser considerado um gênero do discurso.

4 Sobre a questão da autoria, compreendemos como coletiva a obra atribuída ao Círculo bakhtiniano, uma vez que o próprio pensador russo deixou claro em entrevista, pouco antes de morrer, que não existiria o Bakhtin teórico sem as vivências e produções do grupo de intelectuais reunidos no início do século XX (DUVAKIN, 2012). Desse modo, não discutiremos essa questão em detalhes neste artigo, ratificando assim que toda referência a Bakhtin e ao Círculo inclui outros teóricos que participaram do grupo, tais como: Volochinov, Medvedev, Iudina, Vaginov, Kanaev, Kagan etc. Para mais detalhes, sugerimos algumas referências: (BRANDIST, 2012; FARACO, 2009; VAUTHIER, 2010; VASILEV, 2006).

diversas concepções existentes sobre *gênero*, ressaltamos a necessidade de respeitá-las e entendê-las em suas peculiaridades. Desse modo, dentro do nosso referencial teórico, recorreremos às pesquisas de alguns renomados comentadores do Círculo (BRAIT, PISTORI, 2012; FARACO, 2009, 2010; MACHADO, 2005; SOUZA, 2002, 2009) que nos ajudam a compreender com mais clareza a gênese desse conceito pelo viés bakhtiniano.

Ao trilhar a produtividade sobre *gênero* nas obras do Círculo, Brait e Pistori (2012) apresentaram um percurso de leitura para todos os pesquisadores e interessados em aprofundar a questão sobre esse conceito. Numa primeira instância, explicitam sobre a problemática de ler apenas o texto escrito entre 1951-1953 (*Os gêneros do discurso*), desconsiderando todo o contexto sócio-histórico da época, alertando-nos sobre a dificuldade de compreender e analisar apenas os elementos do gênero (forma, conteúdo e estilo) como uma receita pronta e automática. A partir de estudos de Machado (2005), percebe-se que a reflexão sobre os gêneros se iniciou pelos estudos literários, tendo como base as reflexões aristotélicas. No entanto, com o advento da prosa como destaque da cultura letrada, numa espécie de prosificação da cultura, houve a necessidade de novos parâmetros de análise.

Um dos primeiros textos no qual encontramos referência aos gêneros é um capítulo de *O método formal dos estudos literários: introdução crítica de uma poética sociológica* (MEDVIÉDEV, 2012) denominado *Os elementos da construção artística*. Segundo Medviédev (2012), a real importância do gênero jamais foi compreendida pelos formalistas, uma vez que a preocupação inicial desses intelectuais era o estudo da linguagem poética e não a estrutura integral da obra. Para esse autor, o estudo da poética tinha que ter como ponto de partida o gênero e não como concebiam os formalistas, que enfatizavam a dimensão estrutural da linguagem sem dar o devido destaque ao contexto e aos sujeitos envolvidos. As proposições levantadas convergiam para o que esse teórico denominou de *atomismo*, em que podemos entender como uma visão reducionista para analisar o todo de uma obra.

Outra característica relevante na discussão é a problemática da conclusão. Nesse aspecto, todo enunciado possui um acabamento mínimo, porém sua inconclusibilidade é inerente, pois sua natureza tem como característica as relações com enunciados anteriores e enunciados futuros. “Cada gênero é um tipo especial de construção e acabamento do todo, sendo que, repetimos, trata-se de um tipo de acabamento

temático e essencial, e não convencional e composicional” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 194). Aliado a isso, outro aspecto fundamental é a questão da *dupla orientação*. Nesses termos, pode-se pensar no direcionamento do enunciado que considera seu auditório em determinadas condições de produção e recepção, além de estar direcionado na vida mediante seu conteúdo temático).

Ao discutirmos sobre os gêneros como ferramenta para a análise de enunciados em dispositivos e práticas didáticas, concordamos com Rojo (2007), quando lamenta que a produção acadêmica, em especial em Linguística Aplicada, tenha como parâmetro quase que unicamente o texto de 1952-53, sendo que já em 1929, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999), os teóricos discutiam as ideias iniciais sobre o assunto. Embora venha explicitado como *gêneros linguísticos*, essa ideia inicial aborda elementos como esfera e campo que são constitutivos do gênero discursivo.

Adicionando mais um trabalho para elucidação do conceito de gêneros, partimos do texto de Voloshinov e Bajtín: *La construcción de la enunciación* (1993), a partir da versão espanhola. Nessa discussão, os autores abordam a questão da estrutura do enunciado, em que discorrem a relação do intercâmbio comunicativo social e a interação verbal, no qual afirmam que a linguagem é um fenômeno de duas faces: cada enunciado pressupõe a existência de um locutor e de um interlocutor. Pode-se pensar que, ao nascer, o indivíduo se insere e se constitui enquanto sujeito pela linguagem, que é constituída por enunciados em um fluxo contínuo. Essa apropriação enunciativa se dá no intercâmbio comunicativo social, ou seja, o sujeito não cria enunciados do nada, como o primeiro homem (cf. o mito adâmico), mas relaciona-se com eles para se constituir enquanto participante de uma determinada sociedade.

Nos textos específicos atribuídos exclusivamente a Bakhtin, observamos as ideias que contribuíram para sedimentação desse conceito-chave dentro da teoria dialógica. Desse modo, para defender a tese sobre o romance polifônico, Bakhtin (2010) discorreu no livro *Problemas da Poética de Dostoiévski*, doravante PPD, sobre as particularidades genéricas dos escritos de Dostoiévski, revelando uma visão filosófica sobre o gênero romanesco. O teórico encontrou na obra dostoiévskiana uma abordagem nova nas manifestações do gênero, em que nenhum dos escritos contemporâneos engendrados por outros autores da época comparava-se ao trabalho de Dostoiévski. Ao destinar

um capítulo específico sobre as peculiaridades da poética de Dostoiévski, Bakhtin apresenta-nos mais uma engrenagem no entendimento da concepção de gênero do discurso pela perspectiva dialógica.

Para compreendermos de maneira aprofundada a contribuição desse raciocínio, já na leitura do prefácio à segunda edição de PPD e posterior divulgação do ensaio na *Revista Brasil de Literatura*, o tradutor Paulo Bezerra (2002) oferece-nos uma rigorosa revisão do texto, na qual revela que tornou mais preciso alguns conceitos-chave para compreensão do conjunto da obra. Originalmente traduzido como *Propriedades do Gênero e Temático-Composicionais das obras de Dostoiévski*, após uma profunda revisão da primeira edição, segundo o tradutor, o capítulo passou a ser denominado *Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski*. Pensando na pertinência e importância desse capítulo para o entendimento de gêneros, não apenas com relação à obra literária, mas para compreendê-los de maneira geral, percebemos que Bakhtin descreve sobre a originalidade de Dostoiévski no campo artístico-literário como também sua influência no desenvolvimento da prosa ficcional europeia. “O romance polifônico de Dostoiévski se constrói sobre outro enredo e outra composição e está relacionado a outras tradições do gênero na evolução da prosa literária” (BAKHTIN, 2010, p.116). O pensador russo vai discorrer sobre uma *archaica* do gênero, termo entendido como traços característicos e distintos dos tempos antigos (no sentido etimológico).

Por sua natureza mesma, o gênero literário reflete as tendências mais estáveis, “perenes” da evolução da literatura. O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *archaica* só se conserva graças à sua permanente *renovação*, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento (BAKHTIN, 2010, p. 121).

Em suas considerações sobre o trabalho de Dostoiévski, Bakhtin tenta-nos alertar que sua descoberta acerca do romance polifônico não eliminava outras formas do romance. Desse modo, ao discorrer sobre as peculiaridades da poética dostoiévskiana, o teórico russo afirmou que

“Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes” (BAKHTIN, 2010, p. 340).

Após percorrermos outras publicações anteriores do Círculo que tratam do gênero, chegamos às reflexões de Bakhtin mais conhecidas na coletânea *Estética da criação verbal* publicada na Rússia em 1979. No capítulo específico sobre os gêneros, Bakhtin (2003) os diferencia enquanto a diversidade funcional que apresentam, classificando em dois grupos: gênero de discurso primário (simples) e gênero de discurso secundário (complexo). O autor exemplifica os gêneros secundários como textos mais complexos (romance, teatro, discurso científico e ideológico), nos quais as condições de produção e circulação são relativamente mais complexas, já os gêneros primários (diálogo, carta) abarcam situações de comunicação verbal espontânea.

Tendo consciência de que os gêneros secundários se estruturam nas circunstâncias de comunicação mais complexas, geralmente na forma escrita, compreendemos que os livros didáticos são estruturas multifacetadas formadas por enunciados que circulam em diferentes esferas. “As esferas de uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos” (MACHADO, 2005, p. 156). Pensando nessas esferas e em nosso objeto específico de pesquisa, podemos considerar os LDP como um gênero secundário, uma vez que são formados por enunciados concretos que transitam em diferentes meios sociais, modificando-se e complementando-se.

Alinhados à Análise Dialógica do Discurso, partiremos da concepção do LDP como um gênero do discurso, pois possui uma estrutura particular relativamente estável, com elementos e (inter) locutores específicos, inseridos em determinadas esferas de produção e circulação. Observando a visão particular dos teóricos do Círculo, percebemos a ideia de que o gênero não está estrito apenas ao campo literário, mas abarca a realidade cotidiana, estendendo-se aos textos que circulam nas diferentes esferas.

Em nossa pesquisa, como iremos trabalhar com o livro didático de Língua Portuguesa (LDP), concordamos com as proposições de Buzen (2005), quando esse defendeu a ideia do livro didático como um gênero, pois constitui-se como unidades reais de comunicação dotadas de forma de composição e estilo próprios. Tal posicionamento teórico não é algo único, outros trabalhos acadêmicos no campo da Linguística Aplicada (PADILHA, 2005) já defenderam a ideia do estudo do LDP como um gênero na acepção desenvolvida por Bakhtin e o Círculo.

Segundo Buzen (2005), o LDP como vemos na contemporaneidade começou a configurar-se a partir do momento sócio-histórico em que os conteúdos gramaticais e os textos literários começaram a conviver juntos. Para esse autor, houve uma espécie de hibridização entre os gêneros *antologia*, *gramática* e *aula de língua portuguesa* na construção de um novo elemento do ambiente escolar. Com base nos estudos do Círculo, o autor chega à conclusão de que o LDP é um gênero que está intrinsecamente relacionado às esferas de produção e circulação, influenciando as formas de composição, estilo e tema.

Os trabalhos acadêmicos analisados corroboram nossa posição, para reconhecer a complexidade existente na estruturação de um livro didático. Dessa forma, a noção de gênero nos auxiliará a ver nosso objeto de investigação não como algo estático e simples, mas como um enunciado concreto, resultante da relação de diferentes sujeitos. Além disso, precisaremos entender e descrever os processos de produção, circulação e recepção, bem como os elementos coercitivos que influenciam no engendramento do LDP. Nesse sentido, entendemos que o LDP não pode ser concebido como um objeto estático e simples, mas resulta de um processo dinâmico que foi adequando-se ao longo do tempo em função das coerções das diferentes esferas. Para tanto, iremos descrever e analisar nosso objeto de investigação, sem deixar de levar em consideração os alinhamentos de interesses e os diversos agentes envolvidos no engendramento do LDP. Tais critérios de análise correspondem ao método dialógico que, primeiramente, verifica/analisa a totalidade do enunciado, para especificar os elementos que o compõem, sem ignorar esse todo. Por esse motivo, recuperar elementos caracterizadores e a macroestrutura da obra é fundamental.

O *corpus* foi coletado a partir de dois procedimentos: (1) levantamento, leitura, análise e recorte das obras no Guia do PNLD (2010); (2) recorte e digitalizações dos exercícios das duas coleções elencadas. Em decorrência do número de coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, 16 no total (resultando em 64 livros), e também para aprofundamento de nossas discussões, resolvemos restringir nosso material de análise para duas coleções. Ressalta-se que nosso critério delimitativo levou em consideração os pontos fortes e fracos das coleções em relação à abordagem dos conhecimentos gramaticais. Destacando as coleções que tiveram a questão gramatical como ponto fraco, observou-se que quase todas deram enfoque aos conhecimentos linguísticos, sendo a coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) a

única apontada pela ênfase dada aos conteúdos gramaticais. Sobre os pontos fortes, averiguou-se que foram enaltecidos o trabalho com os textos, bem como a articulação entre leitura e produção de textos em grande parte das coleções. Das apontadas pelos avaliadores, apenas a coleção *Português: uma proposta para o letramento* (SOARES, 2002) teve destacada a articulação entre leitura, produção de textos e exploração dos conhecimentos linguísticos. Dessa maneira, esses fatos chamaram-nos a atenção, despertando nosso interesse em analisar as coleções supracitadas.

Com base na teoria bakhtiniana que considera as particularidades discursivas e o extralinguístico, nossa investigação constitui-se pelo viés qualitativo, consistindo na análise descritivo-reflexiva dos primeiros exercícios a respeito da pontuação encontrados no volume de 8º ano da coleção: *Português: linguagens*, bem como a primeira atividade de pontuação encontrada no livro do 6º ano da coleção *Português: uma proposta para o letramento*.

Análise descritivo-reflexiva de duas atividades a respeito da pontuação

Para esta discussão, escolhemos os primeiros exercícios encontrados a respeito da pontuação nos livros *Português: uma proposta para o letramento* (6º ano) e *Português: linguagens* (8º ano). Nesse ponto, observamos diferenças no critério de escolha de distribuição do assunto, uma vez que, na coleção de Soares (2002), a temática aparece distribuída nos volumes do 6º e 7º ano, sendo que, na coleção de Cereja e Magalhães (2009), o conteúdo sobre a pontuação é abordado apenas no livro do 8º ano (7ª série).

A partir da observação do livro *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), para esta análise elencamos como referência o livro do professor, no qual o assunto foi abordado dentro da Unidade III – Consumo, Capítulo 3 – *Linguagem publicitária: entre o banal e o extraordinário*.

Figura 1 – Português: linguagens, 8º ano, p. 169

A língua em foco

A PONTUAÇÃO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia o texto:

O testamento

Um homem rico, sem filhos, sentindo-se morrer, pediu papel e caneta e escreveu assim:
"Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do mecânico nada aos pobres"

Não teve tempo de pontuar — morreu.

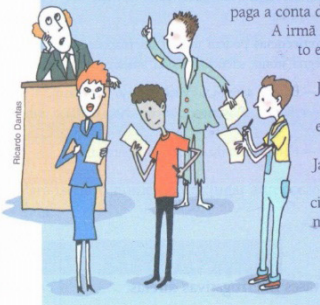
Eram quatro concorrentes. Chegou o sobrinho e fez estas pontuações numa cópia do bilhete:
"Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."

A irmã do morto chegou em seguida com outra cópia do testamento e pontuou assim:
"Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."

Apareceu o mecânico, pediu uma cópia do original e fez estas pontuações:
"Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."

Um juiz estudava o caso, quando chegaram os pobres da cidade. Um deles, mais sabido, tomou outra cópia do testamento e pontuou deste modo:
"Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico? Nada! Aos pobres!"


(Adaptado de: Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite. Comunicação/Expressão em língua nacional. São Paulo: Nacional, 1973. 6º ano, p. 84.)



- O testamento do homem rico, do modo como foi escrito por ele, tem um sentido preciso? Por quê?
Não, pois a falta de pontuação cria ambigüidade.
- Com a pontuação dada pela irmã, pelo sobrinho, pelo mecânico e pelos pobres, o testamento adquiriu sentido? Por quê?
Sim, porque a pontuação tornou preciso o sentido que cada um queria dar ao texto.
- O testamento foi pontuado de quatro formas diferentes e em cada uma delas adquiriu um sentido novo. Conclua: Qual é o papel da pontuação na frase?
Precisar o sentido do texto, deixando-o de acordo com o sentido pretendido pelo autor.

A entonação

Na fala, a frase é marcada pela entonação, isto é, por um tom que o locutor dá à voz para expressar sua intenção. Na escrita, os recursos gráficos — a pontuação, o tipo de letra empregado, a repetição de letras, a divisão de palavras em sílabas — indicam como deve ser lido o texto. Assim, se quisermos, por exemplo, expressar a intenção da vaquinha da tira acima, devemos, no 1º quadrinho, ler sua fala com um grito de alegria. Já no 2º quadrinho, devemos prolongar o a final da palavra **janelinha** como quem está provocando os companheiros.



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 10/9/2005.)

169

Verificando a disposição dessa primeira página sobre a temática da pontuação, há, na parte superior centralizado o título da seção em destaque: *A língua em foco*. Logo após, alinhado à esquerda com um tamanho um pouco menor de letra aparece a indicação do assunto a ser desenvolvido (A pontuação). Na sequência, abaixo do assunto, na parte central em letra um pouco menor, vem o título de uma das partes que compõem a seção *Construindo o conceito*. Para iniciar, os autores colocaram um texto para leitura com o título *O testamento*. Trata-se de um texto de 1973 divulgado no livro *Comunicação e expressão da língua nacional*, adaptado por Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite. Resumidamente, o conteúdo do texto refere-se a um homem muito rico

que, ao escrever seu testamento, esqueceu-se de pontuar. Como eram quatro pessoas requerendo a herança, conforme liam e pontuavam de maneira diferente, os sentidos iam-se modificando de acordo com o interesse de cada um.

Após a leitura do texto, observam-se três perguntas que os educandos precisam responder a partir da leitura prévia. Ademais, percebemos também na versão do professor, em letras menores e azuis, a provável resposta para cada questão. Comumente presente na versão para os docentes, esses elementos expressam uma relação mais direta entre os autores da obra e os professores que utilizam o material.

Na primeira pergunta (*1- O testamento do homem rico, do modo como foi escrito por ele, tem um sentido preciso? Por quê?*), os autores pedem para os alunos refletirem sobre a ausência da pontuação, fazendo com que justifiquem a resposta dada. Para essa questão, vemos a seguinte sugestão de resposta: *Não, pois a falta de pontuação cria ambiguidade*. Como bem dizemos, trata-se de uma sugestão, podendo haver diferentes variações de respostas por se tratar de uma questão aberta para diferentes interlocutores, no caso, os educandos. Pela nossa experiência profissional, alguns docentes costumam tomar a sugestão dada pelos autores como única resposta possível, desconsiderando que, em primeiro plano, a resposta colocada tem como interlocutor direto o docente, objetivando auxiliá-lo no cotidiano escolar.

No caso da segunda questão (*2 - Com a pontuação dada pela irmã, pelo sobrinho, pelo mecânico e pelos pobres, o testamento adquiriu sentido? Por quê?*), os educandos são levados a responder e justificar sobre o(s) sentido(s) que o testamento adquiriu a partir do emprego da pontuação feita pelo requerente da herança. Pela sugestão de resposta dada para a pergunta dois (*Sim, porque a pontuação tornou o sentido que cada um queria dar ao texto*), observamos explicitamente que os autores querem que os alunos reflitam sobre a subjetividade causada pelo sinal e os efeitos de sentido que podem ocorrer no texto a partir do emprego da pontuação. Do ponto de vista dialógico, é preciso pensar também na permuta existente entre os sinais de pontuação, bem como na posição que eles ocupam na materialidade linguística. Isso é possível a partir do projeto enunciativo do locutor que antevê as possíveis respostas do seu interlocutor ao fazer a leitura do enunciado, considerando o contexto e a interação com os seus interlocutores.

A última pergunta (*3 - O testamento foi pontuado de quatro formas diferentes e em cada uma delas adquiriu um sentido novo. Conclua: Qual é*

o papel da pontuação na frase?), recomenda-se que o educando conclua a partir da leitura do texto e das respostas dadas nas duas primeiras perguntas qual é o papel da pontuação. Na sugestão dada para a resposta da terceira questão (*Precisar o sentido do texto, deixando-o de acordo com o sentido pretendido pelo autor*), vê-se uma ratificação da concepção que os autores querem inculcar nos alunos, associando o emprego da pontuação aos sujeitos do discurso e a seus interesses, deixando nesse primeiro momento de associar o uso de certos sinais aos elementos básicos da oração e suas diversas nomenclaturas sintáticas.

Para terminar essa primeira página sobre a abordagem da pontuação, há um *boxe* em destaque laranja em que os autores discorrem para os educandos sobre a *entoação*. De maneira didática, tentam explicitar o conceito para o aluno de 8º ano, acrescentando também uma tira de Fernando Gonsales retirada do jornal *Folha de S. Paulo*. A tirinha usada para ilustrar é composta por dois quadros, no primeiro vemos quatro vaquinhas tirando a sorte, sendo que uma delas exclama que ganhou, conforme a leitura do balão. No segundo quadrinho, observamos todas as vaquinhas na carroceria de uma espécie de caminhão e a vaquinha que ganhou na sorte passeando sentada dentro da cabine, gritando (*Na janelinhaaaa!*) para provocar as demais.

Em nenhum momento do engendramento das perguntas ou nessas sugestões de respostas, verificamos alguma associação com termos sintáticos e suas nomenclaturas. Dessa maneira, os autores do livro iniciam a abordagem sobre a pontuação mostrando aos educandos a questão da subjetividade, pois a utilização dos sinais depende em muito do interlocutor e sua constituição subjetiva. A partir da análise desse conjunto de atividades iniciais, verificamos que o engendramento da proposta didática condiz com o objetivo proposto de levar o aluno a refletir sobre o conceito por meio de uma gama de habilidades: ler, observar, comparar, discutir, analisar e/ou inferir. Contrariando o ponto fraco sobre o trabalho com a gramática explicitado pelos avaliadores da coleção no Guia do PNLD (BRASIL, 2010), para o triênio 2011-2013, pelo menos na abordagem sobre o conteúdo da pontuação, os autores parecem não reproduzirem as estratégias comumente utilizadas nas gramáticas normativo-prescritivas, que seria de apresentar a regra e logo após averiguar sua aplicação em frases descontextualizadas.

Na segunda coleção elencada, esta outra descrição aprofunda-se sobre a questão dos sinais de pontuação em uma unidade (6º ano, antiga 5ª série) do livro didático *Português: uma proposta para o letramento*

(2002), de Magda Soares. Segundo os pontos fortes elencados sobre a coletânea (BRASIL, 2010), os livros têm o letramento como fundamento e como finalidade do ensino, isto é, visam ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de interação, orais e escritas. Além disso, concebem a língua como processo de interação entre sujeitos em que se constroem sentidos e significados, segundo o contexto social em que ocorre a interlocução.

Sobre as áreas estabelecidas para fins exclusivamente metodológicos dessa coleção, os livros são divididos em quatro unidades bimestrais segmentadas por seis seções comuns para cada unidade: *Leitura; Produção de Texto; Língua oral; Língua oral – Língua escrita; Vocabulário e Reflexão sobre a língua*. A respeito da pontuação no conjunto da coleção, encontramos referência ao assunto da pontuação apenas nos livros indicados para o 6º e 7º ano. Neste artigo, restringimo-nos às primeiras atividades encontradas no livro do 6º ano.

Nota-se pela observação do sumário deste volume que o conteúdo da pontuação foi distribuído na unidade 2 e 3, dentro da seção *Língua Oral – Língua Escrita*, na qual a autora aborda respectivamente sobre os sinais de pontuação no final de frase e, na outra unidade, trata mais especificamente do sinal de reticências. Nesta coleção, destaca-se o trabalho da oralidade de maneira sistemática, algo que é deixado em segundo plano em algumas coleções didáticas ou na esfera escolar. Nesse ponto, cabe ressaltar que discorreremos apenas sobre as atividades da unidade 2. A primeira apresentação do conteúdo sobre a pontuação dá-se por meio de exercícios (unidade 2, p.78) em que os alunos são orientados a responder apenas oralmente. Segue abaixo a reprodução digitalizada dos três exercícios, tomando como referência o livro do professor:

Figura 2 – *Português: uma proposta para o letramento, 6º ano, p. 78*

Unidade 2 E A FAMÍLIA, COMO ELA É?

Língua oral - Língua escrita

1 Recorde uma das frases de mãe:

"Já tomou o remédio?"

♦ Veja um exemplo de situação em que seria possível uma mãe usar esta frase:

O filho tem de tomar um remédio toda noite. Ele está se preparando para dormir, a mãe pergunta:

— Já tomou o remédio?

♦ Imagine uma situação em que a mãe usaria esta frase escrita assim:

Já tomou o remédio!
Respostas pessoais.

2 Na língua oral, essas frases seriam **faladas** de forma diferente, em cada uma das situações.

♦ **Fale** cada uma destas frases, prestando atenção nas diferenças de entoação:

- Já tomou o remédio?
- Já tomou o remédio!

3 Recorde esta frase de mãe que aparece no texto:

"Você vai chegar atrasado."

♦ Compare com:

- Você vai chegar atrasado!
- Você vai chegar atrasado?

♦ Imagine que o filho perdeu a hora e está se apressando depressa para sair para a escola.

78

As atividades estão relacionadas à leitura prévia feita a partir da seção *Leitura Oral*, na qual os educandos tinham que ouvir a leitura do professor sobre a crônica *Menino*, de Fernando Sabino. Esse texto é composto de uma enumeração de frases que as mães falam com frequência aos filhos. São frases em registro coloquial em que a entoação é importante para as atividades engendradas sobre a pontuação.

Nessas atividades, percebemos quais são os sinais de pontuação privilegiados, o que dá margem a pensarmos sobre questões relacionadas às características individuais de cada coleção, pois o conteúdo, embora apareça em quase todas as coleções didáticas, precisa se adequar aos editais de concorrência do governo e, ao mesmo tempo, necessita também diferenciar-se das demais coleções para serem escolhidas pelos docentes das escolas públicas.

Portanto, vê-se que não é uma questão apenas de *estilo*, mas de exigências do livro didático e suas prescrições oficiais. Na trama enunciativa, os autores e editores precisam se ater ao que é prescrito pelo edital do governo, que, por sua vez, está atrelado aos diversos enunciados dispostos nos documentos oficiais e pela legislação. Desse modo, há muitas relações dialógicas para a elaboração do livro didático, passando por esferas distintas, como a esfera governamental (documentos oficiais, edital, especialistas/avaliadores representantes do governo), empresarial (editora e todos os envolvidos na elaboração do livro) e escolar (professores, alunos).

Tomando como referência o conjunto dos três exercícios elencados, percebe-se a presença de verbos no imperativo no início das atividades, tais como: *recorde, veja, imagine, fale, compare*. Segundo informações disponibilizadas no manual do professor, o objetivo desses exercícios era levar o educando a identificar o papel dos sinais de pontuação no fim de frases: ponto final, interrogação e exclamação (muito embora se perceba que não há indicação no título ou referência direta sobre esse conteúdo no volume para o aluno). Além disso, essas prescrições apontam para uma possível lacuna na estrutura sequencial das atividades, pois se o título da seção é *Língua Oral – Língua Escrita*, observa-se que as questões solicitam aos educandos apenas respostas de cunho pessoal no âmbito da oralidade, deixando de estimular a prática escrita sobre esses recursos da língua. Na prática, pelo menos nessa amostra inicial contrastiva, as atividades não convergem integralmente sobre os objetivos propostos para a seção, uma vez que trabalha apenas com exercícios orais, deixando de explorar esse conteúdo em situações de escrita.

Estabelecendo um critério comparativo entre estes exercícios encontrados e a perspectiva normativo-prescritiva adotada, por exemplo, na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* (CEGALLA, 2000), percebemos algumas semelhanças. Este compêndio gramatical inicia sua abordagem sobre o assunto definindo ser tríplice a finalidade dos sinais de pontuação: (1) assinalar as pausas e as inflexões da voz (a entoação) na leitura; (2) separar palavras, expressões e orações que devem ser destacadas; (3) esclarecer o sentido da frase, afastando qualquer ambiguidade.

Na sequência, apresentam-se diversos exemplos do emprego dos sinais de pontuação, terminando o capítulo com alguns exercícios de fixação. Nesse ponto, o autor colocou apenas atividades focando o

emprego da vírgula deixando de lado outras pontuações, além disso, notam-se também na estrutura inicial de cada atividade verbos no imperativo, tais como: *assinale, ponha, empregue*. A partir de uma visão contrastiva, percebe-se que tanto a gramática (CEGALLA, 2000) quanto esse livro didático (SOARES, 2002) são materiais que apresentam em sua organização atividades que se estruturam a partir de comandos parecidos, não havendo grandes diferenças nas propostas dos exercícios. No entanto, a gramática foca a utilização escrita dos sinais de pontuação e esse livro didático específico estimula a reflexão sobre a pontuação apenas a partir da oralidade.

Tendo consciência de que a proposta desta coleção é o letramento, os exercícios não diferem muito de uma gramática mais tradicional, pois além de apresentar um número reduzido de exercícios, sua estrutura acaba tendo como ponto de partida os verbos no imperativo, que prescrevem para a execução dos exercícios, deixando de trabalhar com os educandos a função dos sinais de pontuação na escrita. Enfim, como sabemos, os alunos geralmente não têm grandes problemas com relação aos efeitos de sentido a partir das entoações na fala, mas a transposição para a escrita gera sempre equívocos. A unidade do livro didático parece começar bem sua proposta para o ensino dos sinais de pontuação, iniciando o trabalho a partir da oralidade, porém deixa de explorar atividades escritas, uma das finalidades principais do contexto escolar.

Considerações finais

Observando os dados, vê-se na coleção *Português: linguagens* a exploração de atividades escritas, nas quais os alunos são estimulados a refletirem sobre a constituição de sentidos ocasionada pelo emprego das diferentes pontuações. Sobre a apresentação do conteúdo, os autores optaram por concentrar a exploração dos sinais de pontuação apenas no livro do 8º ano. Essa característica faz refletir sobre a pertinência dessa estratégia e seu possível efeito para a aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, leva a pensar na comparação com outras coleções didáticas que distribuem o conteúdo ao longo do volume e também na idade dos educandos para apreenderem sobre determinados tipos de pontuação.

De maneira diferente, a coleção *Português: uma proposta para o letramento* optou por trabalhar com este conteúdo no 6º e 7º ano. Essa

distribuição acaba por levar a reflexões futuras a respeito da idade mais adequada para a aprendizagem e aprofundamento de certos sinais da língua escrita, sendo os conhecimentos prévios importantes para que haja sucesso no pleno domínio da pontuação nos textos escritos pelos alunos que completam o Ensino Fundamental.

Na estruturação dos exercícios do livro de Cereja e Magalhães (2009), percebe-se que os enunciados pressupõem uma autonomia do educando. Dessa maneira, como acontece em alguns livros didáticos que estruturam suas atividades dependendo do acompanhamento docente durante toda aplicação da atividade, o livro analisado parece estruturar questões que podem ser respondidas individualmente pelos alunos, para posterior troca de ideias entre os colegas e correção com o docente da sala. Por outro lado, a coleção de Soares (2002) parece necessitar de uma intervenção docente mais próxima, exigindo que o professor de Português esteja sempre junto aos alunos para a concretização dos exercícios propostos. Essas diferenças podem parecer algo sem importância, mas essa estruturação pode também influenciar, por exemplo, os docentes na fase final de escolha do PNLD.

Pelo menos com relação a essas primeiras páginas analisadas das duas coleções, observaram-se pontos positivos nas propostas. Na coleção *Português: linguagens*, os autores contextualizam o conteúdo a partir de um conto e explicitam ao educando que os sinais de pontuação não possuem regras cristalizadas, uma vez que o intercâmbio de sinais e a posição sintática que ocupam no fio do discurso provocam diferentes efeitos de sentido. Por sua vez, vemos que, na coleção *Português: uma proposta para o letramento*, a autora inicia por tentar estimular a reflexão a respeito da entoação e sua ligação direta com os sinais de pontuação na oralidade, mas acaba não aprofundando a respeito do assunto na modalidade escrita. Sob outro ponto de vista, talvez a leitura pudesse ficar mais clara, caso a autora separasse o texto em seções.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9 ed. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguellô. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora HUCITEC, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2010.

BEZERRA, P. A. Bakhtin: a revolução da teoria. In: **Revista Brasil de Literatura**. Ano IV. 2002. Disponível em: <http://filipe.tripod.com/Indice2.html>. Acesso em: 18 abr. 2012.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. In: **Alfa**, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531> Acesso em: 20 fev. 2013.

BRANDIST, C. **Repensando o círculo de Bakhtin**: novas perspectivas na história intelectual. Trad. Helenice Gouvea e Rosemary H. Schettini. São Paulo: Contexto, 2012.

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

BUZEN, C. S. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discursivo. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Editora da Unesp. 2013.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 43 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

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

DUVAKIN, V. **Mikhail Bakhtin em diálogo** – Conversas de 1973 com Viktor Duvakin. 2. ed. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

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

_____. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 147-158.

MACHADO, I. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MAINGUENEAU, D. Diversidade dos gêneros de discurso. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.). **Gêneros**: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2004. p. 43-58.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

PADILHA, S. de J. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa**

do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva. 2005. 337f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ROJO, R.H. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin – ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Tubarão, SC: UNISUL, 2007, v. CDRom, p. 1761 – 1775.

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

SOUZA, G. T. Gêneros discursivos em Marxismo e Filosofia da Linguagem. In: **the ESPECIALIST**, vol. 24, número especial, 2002, p. 185-202.

_____. Boris Schinaiderman e Mikahil Bakhtin. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 225-239.

VASILEV, N.L. A história da questão sobre a autoria dos “textos disputados” em estudos russos sobre Bakhtin (M.M.Bakhtin e seus co-autores). Trad. do russo por Irina Starostina. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 290-304.

VAUTHIER, B. Autoridade e tornar-se-autor: nas origens da obra do “Círculo B.M.V.” (Bakhtin, Medvedev, Volochinov). Trad. de Luciane de Paula. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: teoria in classificável**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 89-114.

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, pp. 245-276.

Recebido em: 04 de jul. de 2015.

Aceito em: 20 de jul. de 2016.