

LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DA PONTUAÇÃO: REFLEXÕES DIALÓGICAS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Anderson Cristiano SILVA

Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

Resumo: este trabalho analisa as atividades didáticas relativas aos sinais de pontuação presentes no volume do 7º ano da coleção: *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares. A motivação para esta pesquisa recai sobre a maneira como os sinais de pontuação são abordados em um livro didático de Português (LDP) do Ensino Fundamental (EF), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e distribuído nas escolas públicas brasileiras. Sendo uma forma de questionar abordagens didático-metodológicas, este trabalho justifica-se pela reflexão a respeito do assunto e pela possibilidade de apresentar, dentro do campo da Linguística Aplicada e dos Estudos da Linguagem, novos olhares sobre a temática. Para alicerçar nossa investigação, a pesquisa tem como arcabouço teórico as contribuições da Análise Dialógica do Discurso (ADD), concebida a partir dos trabalhos de Bakhtin e o Círculo, elegendo *dialogismo* como conceito-chave. Da perspectiva metodológica, observamos o trabalho didático da coleção sobre a pontuação nos Anos Finais, sendo encontrado apenas no 6º e 7º ano, dos quais restringimo-nos, para um maior aprofundamento teórico/prático, no estudo de uma atividade encontrada no volume do 7º ano. Os resultados apontaram uma relevância da modalidade oral como espaço privilegiado para a realização dos exercícios, na coleção *Português: uma proposta para o letramento*.

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

APPLIED LINGUISTIC AND THE TEACHING OF PUNCTUATION: DIALOGIC REFLECTIONS ON A PORTUGUESE TEXTBOOK

Abstract: This paper analyzes the didactic activities punctuation marks present in the volume of the 7th year of the collection *Português: uma proposta para o letramento*, by Magda Soares. The motivation for this research falls on the way punctuation marks are covered in a textbook Portuguese of Elementary School, approved by the Programa Nacional do Livro Didático and distributed in public schools Brazilian. As a way of questioning didactic and methodological approaches, this work is justified by the reflection on the subject and the opportunity to present, within the field of Applied Linguistics and Language Studies, new perspectives on the subject. In support our research, the research is theoretical framework the contributions of Dialogic Discourse Analysis, designed from the Bakhtin Circle and the work, electing dialogism as a key concept. From the methodological perspective, we observe the educational work of the collection on the punctuation in the Final Years, being found only in the 6th and 7th year, of

which restrict ourselves to a higher theoretical / practical deepening in the study of an activity found in volume 7th year. Our considerations show considerable emphasis given to the oral modality in the exercises at the collection Português: uma proposta para o letramento.

Keywords: Punctuation. Textbook. Dialogical discourse analysis.

LINGUISTICA APLICADA Y LA ENSEÑANZA DE PUNTUACIÓN: REFLEXIONES DIALÓGICAS SOBRE UM LIBRO DIDÁCTICO DEL PORTUGUÉS

Resumen: Este artículo analiza las actividades didácticas en relación con puntuación presente en el volumen del 7º año de la colección Português: uma proposta para o letramento, Magda Soares. La motivación de esta investigación radica en la forma en que los signos de puntuación están cubiertas de un libro de texto portuguesa de la escuela elemental, aprobado por el Programa Nacional do Livro Didático y distribuido en las escuelas públicas brasileñas. Como una forma de cuestionar los enfoques didácticos y metodológicos, este trabajo se justifica por la reflexión sobre el tema y la oportunidad de presentar, dentro del campo de la lingüística aplicada y estudios de idiomas, nuevas perspectivas sobre el tema. En apoyo a nuestra investigación, la investigación es el marco teórico de las contribuciones de Dialogic Análisis del Discurso, diseñado desde el Círculo Bajtín y el trabajo, la elección de dialogismo como un concepto clave. Desde el punto de vista metodológico, se observa la labor educativa de la colección en el marcador en los últimos años, se encuentra sólo en el 6 y 7 años, de los cuales nosotros mismos restringir a una profundización en el estudio de una mayor actividad teórico / práctico se encuentra en el volumen 7 año. Los resultados muestran una relevancia de la forma oral como un espacio privilegiado para los ejercicios de la colección del Português: uma proposta para o letramento.

Palabras clave: Puntuación. Libro de texto. Análisis del discurso dialógico.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entre os recursos existentes na modalidade escrita, os sinais de pontuação contribuem de maneira relevante para a constituição de sentidos. Nesse sentido, o entendimento da relação entre a pontuação e os signos linguísticos configura-se como um importante subsídio para a aprendizagem da língua materna. Considerando a escassez de materiais sobre o assunto, bem como a importância para a escrita desse recurso gramatical e estilístico, nosso trabalho objetiva discutir a proposta didática relativa ao ensino dos sinais de pontuação encontrada em uma coleção didática de português, doravante LDP, para os Anos Finais¹ do Ensino

¹ Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, regulamentada por meio da Lei nº 11.274, houve também uma reorganização estrutural. O Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, por meio da Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, definiu a seguinte nomenclatura: Anos

Fundamental (EF), notadamente no volume do 7º ano da coleção *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares (2002).

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).

No final do século XX, os PCN (BRASIL, 2001) apresentaram novas diretrizes para o ensino e a aprendizagem da língua, nas quais nos preocupamos em observar as recomendações referentes aos conteúdos gramaticais, às orientações didáticas para seu ensino. Desses aspectos, destacamos aqueles diretamente relacionados à pontuação dentro desse referencial teórico. Esse documento (BRASIL, 2001) prescreve a reflexão gramatical a partir das práticas de análise linguística, nas quais atividades conjuntas epilinguísticas e metalinguísticas devem ser voltadas para produção e interpretação de textos orais e escritos. Orienta-se um ensino gramatical articulado com textos reais de uso cotidiano, em oposição ao ensino cristalizado, que segue o modelo de textos descontextualizados, exemplificação, atividades de fixação, memorização de regras sintáticas e valorização excessiva, em alguns casos, das exceções.

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. No edital² do PNLD para o triênio 2011-2013 (BRASIL, 2008), explicitou-se que as práticas de reflexão gramatical deveriam ser estruturadas nas coleções em consonância com os textos oriundos das condições reais da língua em uso, evitando-se construções didáticas artificiais. Ademais, orientou-se que os LDP abordassem os

Iniciais – Faixa etária de 6 a 10 anos – duração de 5 anos; Anos Finais – faixa etária de 11 a 14 anos – duração de 4 anos.

2 Consulta realizada no 1º semestre de 2013. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf

conhecimentos linguísticos, articulando leitura, escrita, oralidade em coerência com os temas escolhidos para cada unidade das coleções.

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, da qual destacamos a pontuação, no triênio 2011-2013, centralizando a abordagem dos conhecimentos linguísticos na tradição prescritivo-normativa. Pelo estudo desse documento, constatamos a escolha e recomendação de 16 (dezesesseis) coleções para o PNLD (2011-2013), totalizando 64 (sessenta e quatro) livros didáticos. Esse Guia (BRASIL, 2010) apresentou as resenhas detalhadas de cada coleção, apontando os diversos aspectos de leitura, produção de texto e o trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Conforme os resultados da avaliação, grande parte das obras apresentou como ponto fraco o tratamento dispensado à oralidade e o trabalho com os conhecimentos linguísticos. Além disso, quase nenhuma das coleções propôs um trabalho diferenciado com relação à gramática. Nesse sentido, chamou-nos a atenção a coleção *Português: uma proposta para o letramento* (SOARES, 2002), 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). A partir dessa delimitação, por critério de espaço e para aprofundamento, estabelecemos analisar a primeira sequência didática de pontuação encontrada no volume do 7º ano. Para alicerçar essa 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 pela noção de *dialogismo*.

1. ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO (ADD): REFLEXÕES ACERCA DA NOÇÃO DE DIALOGISMO

O entendimento de dialogismo encontrado nas obras de Bakhtin e o Círculo é um dos conceitos-chave que contribui para nossa pesquisa, pois a perspectiva dialógica da linguagem permite compreender o jogo de tensões na constituição das atividades didáticas sobre a pontuação encontradas nos LDP. Um ponto importante a destacar em nossa revisão teórica, é a

distinção entre os termos dialogismo e diálogo, uma vez que existe a possibilidade de um equívoco conceitual. Portanto, deve-se dissociar a ideia de dialogismo como um sinônimo de diálogo, no sentido amplo, pois esse pode ser apreendido dentro da perspectiva dialógica não apenas como estrutura, mas como condição de linguagem.

Muitas vezes confundido como interação entre dois sujeitos, atribui-se também a ideia de passagem ou movimento. Aliando a essa ideia, o *-ismo* colocado no final da palavra diálogo denota diversos sentidos, como ciência, escola, sistema político ou religioso. No mais, a união dos termos formando o vocábulo *dialogismo* representa um conceito científico que hoje é reconhecido pelo seu papel fundamental nos estudos da linguagem, e reconhecidamente atribuído aos diversos escritos do Círculo bakhtiniano.

Para iniciar a discussão, recorreremos a três respeitáveis dicionários específicos que circulam atualmente no meio acadêmico: *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín* (ARÁN, 2006), *Dicionário de linguística da enunciação* (FLORES et al., 2009) e *Dicionário de análise do discurso* (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012). A partir dessa última referência (*Dicionário de análise do discurso*), ratificamos que o dialogismo transita e é adotado por diferentes áreas, como a Análise do Discurso. Na conceituação estabelecida nesse referencial de consulta, dialogismo refere-se “às relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como com os enunciados futuros que poderão os destinatários produzir” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p.160). Nessa explicação, os autores advertem que o vocábulo é carregado de sentidos que se entrecruzam, devido não apenas aos escritos do Círculo, como também pela compreensão e heterogeneidade de trabalhos publicados por diversos pesquisadores.

Consultando o *Dicionário de linguística da enunciação*, diferente de outros vocábulos que transitam em perspectivas teóricas distintas, como o caso de enunciado, o dialogismo é atribuído exclusivamente à teoria bakhtiniana, sendo definido como “princípio da linguagem que pressupõe que todo discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos aparentes, desencadeando diferentes relações de sentido” (FLORES et. al, 2009, p.80). Em nota explicativa sobre o conceito, reforçou-se a ideia de o dialogismo ser inerente a todo discurso,

estabelecendo relação entre enunciados (passados/presentes/futuros), possibilitando diversas relações de sentido.

Sob outro ponto de vista, o *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*, publicação especializada nos conceitos bakhtinianos, e que não possui uma versão até o momento em língua portuguesa, não apresentou uma definição como é encontrada comumente nos dicionários em geral, explicitando por sete páginas a contextualização e os principais escritos do Círculo que corroboraram o delineamento do conceito. Na apresentação do vocábulo, Arán (2006) afirmou que a noção bakhtiniana de dialogismo é muito complexa e ampla, sendo relacionada ao papel do sujeito, sua alteridade e a relação com outros sujeitos.

As definições encontradas nesses dicionários não são idênticas, tampouco estão erradas, mas exemplificam a heterogeneidade que o termo possui no meio acadêmico, não podendo ser “engessado” em uma fórmula fechada, como uma espécie de receita pronta e acabada, tampouco ser definido por meio de um conceito padronizado e único que venha afirmando que “dialogismo é...”.

A partir dessas definições encontradas nos dicionários, recorreremos a outras referências de renomados comentadores da teoria bakhtiniana. Em suas pesquisas, Faraco (2009) confirmou a ideia de que desde a segunda década do século XX, os escritos do Círculo foram, a partir de um projeto focado no diálogo, constituindo a noção do dialogismo. Observando os estudos de outra especialista, Barros (1994) compreendeu a noção de dialogismo a partir do deslocamento da noção de sujeito, uma vez que esse é visto como sujeito discursivo, formado pelos discursos nos quais estão presentes diferentes vozes sociais. As vozes que dialogam têm posições diferentes, por meio das quais o discurso se constrói na interação, representando a linguagem em funcionamento. Com isso, compreende-se que pelo viés bakhtiniano a concepção do sujeito é entendida com um eu e um outro, que estão intrinsecamente ligados, tendo a linguagem como componente articulador.

Por sua vez, Fiorin (2006) afirma que o dialogismo se constitui como um dos elementos unificadores do pensamento bakhtiniano, com esse conceito funda-se a propriedade dialógica da linguagem. Segundo seu ponto de vista, o dialogismo constitui-se a partir de três eixos

básicos: a) relação de sentidos que se estabelece entre enunciados; b) maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso; c) princípio constitutivo dos interlocutores e seu princípio de ação. Além de todas essas afirmações e leituras realizadas por esses respeitados pesquisadores a respeito da concepção de dialogismo, apresentamos uma sintetização didática em que Brait (1997) explicitou sobre a natureza constitutivamente dialógica da linguagem, afirmando que:

[...] o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o e u e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 1997, p. 98).

Como vimos, além da diferença existente na definição dada nos dicionários, também em trabalhos distintos de pesquisadores da área da linguagem, a noção de dialogismo apresenta algumas diferenciações, que acabam complementando-se. Entre um ponto comum que nos chamou atenção, está o papel que o sujeito possui e sua relação com os enunciados. Em meio a uma heterogeneidade de vozes e nuances sobre a noção de dialogismo, podemos compreendê-la um conceito complexo formado pelos diversos escritos do Círculo bakhtiniano.

Os pensadores do Círculo dão exemplos para defender a ideia de que até mesmo uma enunciação que parece ser monológica, na realidade é resultado de uma interação dialógica. “Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia de atos de fala” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999, p.98). Nesse sentido, colocamos o exemplo do LDP, pois aparentemente pode parecer um objeto estático em primeira instância, mas representa o diálogo entre diversos enunciados anteriores, resultante da interação entre os (inter)locutores.

Adicionando ao mosaico enunciativo na construção do conceito de dialogismo, vemos nas discussões engendradas em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2010) elementos que corroboram a apreensão da propriedade dialógica da linguagem. Ao refletir

sobre a complexidade da interação do autor e as personagens na obra de Dostoiévski, Bakhtin nos dá mais elementos para entender o dialogismo como forma de interação entre os enunciados. O teórico, ao refletir sobre o discurso romanesco, acrescenta mais uma peça no quebra-cabeça sobre o entendimento da relação entre enunciados.

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto (BAKHTIN, 2010, p.86).

A partir dessa reflexão e retomando a discussão sobre nosso objeto de pesquisa, no caso as atividades didáticas sobre a pontuação consideradas aqui como enunciados concretos, vemos que sua constituição se dá dentro de um contexto social resultante da troca enunciativa entre diversos enunciados. Em suas discussões sobre *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, texto inserido na coletânea *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003), o teórico russo apresenta uma experiência de análise filosófica em que mostra o problema das fronteiras do texto, concebido neste escrito como enunciado. De acordo com Bakhtin, os enunciados não são isolados em si, mas estão ligados sempre a outros enunciados, resultando num processo de intercâmbio dialógico, a partir da noção de recepção/compreensão em que estão presentes locutor e interlocutor.

2.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS - DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO

No engendramento das coleções didáticas, há em primeira instância a relação de diversos interesses envolvidos, entre os quais podemos citar o empenho de professores especialistas dispostos a escreverem um livro didático, bem como o interesse lucrativo das editoras pelas propostas desses professores. Sob outro aspecto, para que haja a aprovação no PNLD, é de fundamental importância a consideração dos documentos oficiais que regem o ensino e a aprendizagem da língua materna, além do edital com as prescrições dos conteúdos mínimos necessários para cada ano/série. Dessa maneira, o autor precisa se adequar aos interesses da editora e ao mesmo tempo pensar num diferencial nas estratégias de ensino que

façam os professores do ensino básico escolherem a coleção para trabalharem em suas escolas. Nesse aspecto, precisam se adequar às diferentes vozes sociais e às coerções no engendramento do livro didático.

Levando tudo isso em conta, temos que considerar que os LDP são compostos por diferentes textos verbais, visuais ou verbo-visuais, objetivando o ensino da leitura e produção escrita para uma determinada série/ano. Para tal empreendimento, os autores utilizam de diferentes gêneros que são transpostos de suas esferas originais para o livro didático, nos quais servirão de artifício para a aprendizagem dos conteúdos propostos. Focando em nosso interesse de pesquisa, embora tenham que aparecer em todas as coleções didáticas, os conteúdos gramaticais se adaptam aos editais de concorrência do governo federal e, ao mesmo tempo, precisam também diferenciar-se das demais coleções para serem escolhidas pelos docentes das escolas públicas por meio do PNLD. Considerando essas coerções, antes de nossas discussões e análises, iremos descrever a coleção *Português: uma proposta para o letramento* (SOARES, 2002).



Figura 1: Capas dos volumes do 6º ao 9º ano, coleção *Português: uma proposta para o letramento*

Com relação às capas que compõem a coleção *Português: uma proposta para o letramento*, percebe-se a separação por cores predominantes no retângulo que destaca o título e nos tons de toda a capa: roxo (6º ano), azul claro (7º ano), vermelho (8º ano), azul escuro (9º ano). Sobre os aspectos verbais, vemos o nome da autora centralizado na parte superior e logo na sequência o título da coleção e o ano para o qual o volume foi destinado. Além dessas informações, há a descrição do componente curricular e a inserção do símbolo e o nome da editora. A respeito de outros elementos visuais, a ilustração de capa ficou sob responsabilidade

de Chico Marinho. Cada volume possui ilustrações diferentes, com imagens de crianças e adolescentes brincando, andando de bicicleta ou correndo.

Em termos organizacionais, os volumes foram divididos em quatro unidades bimestrais segmentadas por seis seções comuns para cada unidade: LEITURA (*Preparação para a Leitura, Leitura Oral, Leitura Silenciosa, interpretação Oral, Interpretação Escrita, Sugestões de Leitura*); PRODUÇÃO DE TEXTO; LÍNGUA ORAL; LÍNGUA ORAL – LÍNGUA ESCRITA; VOCABULÁRIO; REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA.

Na área destinada à LEITURA, observou-se a distinção de cinco partes distintas. Antes da leitura do texto em si, a atividade de *Preparação para a leitura* objetivou discutir as características do gênero, formulações de hipóteses e construção de conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Na sequência, a atividade de *Leitura oral* é focada principalmente no professor e justifica-se pela exploração de aspectos linguísticos e disposição gráfica do texto, além do trabalho com outros elementos como ritmo, musicalidade e expressividade. A atividade de *Leitura silenciosa* possui o intuito de estimular no educando a habilidade de relacionar textos e ilustrações, já a *Interpretação oral* justifica-se pela necessidade de os educandos confirmarem suas hipóteses levantadas e compartilharem a interpretação do texto coletivamente, sanando, assim, as dúvidas particulares e coletivas. Quanto à *Interpretação escrita*, a atividade teve como escopo estimular os educandos ao aprofundamento do texto por meio de perguntas, fazendo-os compreender e desenvolver habilidades de reflexão, análise, síntese e avaliação. Por último, há a seção *Sugestões de leitura* cuja temática seja pertinente ao tema desenvolvido na unidade.

A parte destinada à PRODUÇÃO DE TEXTO vislumbra criar oportunidades para que os educandos expressem por escrito, despertando o interesse pelas diferentes formas de interlocução, bem como o aprimoramento dessas habilidades. Quanto aos objetivos específicos, espera-se que sejam capazes de engendrar textos coerentes de acordo com as condições de produção, adequando recursos linguísticos e gráficos. Na seção de LINGUAGEM ORAL, o objetivo é fazer com que os alunos produzam e ouçam textos orais de diferentes gêneros, observando todos os elementos característicos de cada gênero. Sobre a seção LÍNGUA ORAL – LÍNGUA ESCRITA, essa parte da coleção tem como intuito a:

- Compreensão das relações entre sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa;
- Compreensão de que a língua escrita e língua oral não se diferenciam de forma absoluta e que, entre textos orais e escritos, há semelhanças e diferenças, dependendo do gênero, do contexto de uso, da situação de interação;
- Identificação e uso adequado dos recursos da língua escrita para registrar discurso direto, indireto e para representar aspectos prosódicos da fala (SOARES, 2002, p. 25, manual do professor).

A seção VOCABULÁRIO vislumbra desenvolver nos alunos as habilidades de busca e consulta no dicionário, além de distinguir a estrutura da palavra e identificar o conteúdo semântico de aspectos morfossintáticos da língua. Quanto à REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA, observa-se o intuito de levar os educandos a refletirem de maneira aprofundada a respeito da prática de análise linguística, identificando variedades da língua, bem como reconhecer, comparar e analisar fenômenos linguísticos.

Como acontece na maioria dos livros didáticos, esta coleção também apresenta, na versão para os professores, sugestões e respostas das atividades em letras azuis um pouco menores que a diagramação normal. Ademais, há uma parte para uso exclusivo do professor, intitulada *Sobre esta coleção* (comumente conhecida como Manual do professor), onde a autora discutiu os fundamentos teóricos gerais da proposta da coletânea, a parte metodológica e uma complementação bibliográfica.

Quanto aos fundamentos teóricos, Soares (2002) coloca em sua coleção o *letramento* como embasamento e como finalidade do ensino de português, teoria que serviu de base para titular a coletânea. Sucintamente, explicita-se a definição desse conceito por meio do Manual do professor:

Letramento é o **estado** ou **condição** de quem não só sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (SOARES, 2002, p. 6, manual do professor).

A autora explica que a perspectiva teórica adotada pressupõe a concepção de língua, não como instrumento, mas como discurso (entendido na coleção, grosso modo, como língua

em processo de interação entre os interlocutores). Para tanto, essa interação se dá por meio de textos orais ou escritos como unidades de ensino. No Manual do Professor, intitulado como *Sobre esta coleção*, vê-se que a autora explicita em sua base teórica que trabalha com gêneros textuais, uma vez que organiza os volumes da coleção em unidades temáticas, ou seja, para cada unidade escolheu-se trabalhar um gênero específico. A partir desse procedimento metodológico em que descrevemos a coleção elencada, iniciaremos nossa leitura e discussão com base na perspectiva dialógica do discurso.

3. ANÁLISE DIALÓGICA DE UMA ATIVIDADE DIDÁTICA DE PONTUAÇÃO: VOLUME DO 7º ANO

A coleção aborda os sinais de pontuação em dois volumes (6º e 7º ano), como critério delimitativo, com forma de aprofundamento da leitura e reflexões.

Elegemos analisar a primeira sequência de atividades a respeito da pontuação no volume do 7º ano. Esse livro apresenta, logo na primeira unidade, a questão: *Adolescente, eu?*. Esse exemplo serve para ilustrar o tom de proximidade que o autor-criador³ quer assumir perante os alunos, trazendo assuntos que despertam interesse do seu público-alvo.

Nesse volume, para nossa análise, apresentamos a organização do volume disposta por meio de tabela abaixo.

Tabela 1– Divisão das unidades didáticas (volume do 7º ano)

UNIDADE 1 – Adolescente, eu?	UNIDADE 2 – O que é...pode não ser	UNIDADE 3 – Coisas de antigamente	UNIDADE 4 – Publicidade: modos de olhar
1 – Crônica 2 – Texto informativo 3 – Poema 4 – Matéria de revista	1 – Texto argumentativo 2 – Texto argumentativo 3 – Texto informativo	1 – Poema 2 – Crônica 3 – Crônica 4 – Reportagem 5 – Anúncio	1 – Crônica 2 – Narrativa 3 – Entrevista 4 – Texto argumentativo

³ 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*.

5 – Crônica	4 – Crônica 5 – Humor, provérbios 6 – Reportagem 7 – Carta 8 – Poema	publicitário 6 – Crônica 7 – Poema	
-------------	---	--	--

As unidades desse livro são divididas por gêneros, conforme o plano metodológico da coleção. A partir de nosso estudo, constatamos a abordagem da pontuação dividida em duas unidades: *Unidade 1 – Adolescente, eu? (Capítulo 1 – Crônica)*; *Unidade 3 – Coisas de antigamente (Capítulo 1 – Poema. Capítulo 3 – Crônica)*, sendo que para este artigo nos deteremos apenas na primeira unidade. A unidade 1 apresenta um total de seis exercícios, em que se enfatizam os pontos de exclamação, de interrogação e ponto final. O assunto abordado no texto e nas atividades refere-se à temática da adolescência. Para início da sequência didática, foi selecionada a crônica *Passagem, travessia*, de Fernando Almada.

PASSAGEM, TRAVESSIA

Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência! Não foi o primeiro nem será o último. O curioso é que um dos nossos jornais, ao noticiar o lançamento da obra, pescou e destacou esta afirmação: *O processo adolescente marca a transição do estado infantil para o estado adulto.*

Santa questão, doutor. Agora ficou claro, claríssimo. Tirando os pés da infância, mas os braços ainda não chegam do lado de lá, o estado adulto.

Vivemos uma situação provisória, a infância. E vamos entrar em outra fase transitória. Do estado infantil para o estado gasoso, a adolescência. Tudo continua passageiro e provisório.

A gente faz parte de dois mundos e come o que está frio, pelas beiradas da infância e da fase adulta. Você não é mais, mas você ainda não é.

_ *Você não é mais criança para fazer essas coisas!*

_ *Você ainda não tem idade para fazer isso!*

_ *Você não acha que já está grandinho...*

_ *Você acha que já virou gente grande?*

Haverá sempre aquela mão adulta querendo empurrar uma colher de mingau pela sua boca adentro, o mingau que você não quer. Argh! Ou afastando de você o prato de mingau que você tem vontade de comer. Ufa!

Adolescência é descoberta, aliás, descobertas, no mais amplo e possível plural. Deixe de lado as chatices da fase, e leve em conta o que acontece com seu corpo e seu espírito. Pense nisso. Viva todos esses milagres com o máximo de curiosidade, atenção e informação. Viva com a alma aberta para o povo.

Até agora, você queria conhecer os porquês das coisas existentes. Daqui para a frente, acrescente outra pergunta:

Por que não?

Sonhe, então, com coisas que jamais existiram. Se quiser e souber, você pode inovar para o seu bem e o bem comum, agora e no futuro, se você conseguir preservar esta atitude: *Por que não?*

Nunca a humanidade precisou tanto de gente que pergunte assim: *Por que não?*

ALMADA, Fernando. *Frankenstein: retalhos da adolescência*. São Paulo: Moderna, 1996, p. 60-61.

A inserção dessa crônica parece coerente com a temática proposta pela unidade, despertando a empatia do aluno por meio da identificação, uma vez que traz alguns dilemas relacionados à adolescência. Após a leitura, são colocadas questões que exigem reflexões mais aprofundadas por parte dos educandos. A seção *Língua oral – Língua escrita* dessa unidade é constituída por seis exercícios, visando a que os educandos tomem consciência dos aspectos prosódicos da língua e sua representação escrita. Na sequência, veem-se os primeiros exercícios desse volume a respeito dos sinais de pontuação.

Língua oral - Língua escrita

Com a orientação do professor, realizem as atividades abaixo.

1 Na questão 1 de Interpretação Oral, vocês compararam estas duas frases:

- "Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!"
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência.

♦ Façam de novo a comparação, mas agora **falando**, não lendo: alguns de vocês vão **falar** as frases, e todos devem prestar atenção na diferença de entoação.

2 Se o autor quisesse reforçar seu espanto diante do fato de um médico psicanalista escrever livro sobre adolescência, poderia usar mais de um ponto de exclamação: Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!!!

♦ Alguns de vocês vão **falar** estas duas frases — prestem atenção na diferença de entoação:

- "Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!"
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!!!

14

3 Se a frase fosse uma pergunta, seria escrita assim:

- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?
- Alguns de vocês vão **falar** estas três frases — prestem atenção nas diferenças de entoação:
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência.
 - “Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!”
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?

4 A frase poderia ser escrita assim, se o autor quisesse expressar surpresa diante do fato de um médico psicanalista escrever um livro sobre adolescência:

- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?!
- Alguns de vocês vão **falar** estas duas frases — prestem atenção na diferença de entoação:
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência? (Apenas uma pergunta.)
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?! (Demonstra espanto e surpresa.)

5 Voluntários vão falar uma das cinco frases abaixo: cada um escolhe a frase que preferir. Os colegas ouvem, prestando atenção na entoação, e em seguida dizem que sinal ou sinais de pontuação devem estar ao final da frase na forma escrita.

- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência.
- “Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!”
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!!!
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?!
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?!

15


6 Concluem:

a. Na **língua oral**, como o **ouvinte** fica sabendo se a frase que **falamos** é uma declaração, ou uma pergunta, ou uma manifestação de algum espanto, ou de muito espanto, ou de surpresa?

b. Na **língua escrita**, como o **leitor** fica sabendo se a frase que **escrevemos** é uma declaração, ou uma pergunta, ou uma manifestação de algum espanto, ou de muito espanto, ou de surpresa?

Reflexão sobre a língua AE

Para responder às questões, você precisa ter algumas informações sobre o autor do texto e seu livro — leia o que diz a quarta capa do livro:



Fernando Almada, publicitário e poeta, relata neste livro os trechos marcantes de sua adolescência. Em contato com as memórias do autor, você vai entender um pouco mais a cabeça dos cinquentões. E, por tabela, a sua também.

15

Figura 2: Português: uma proposta para o letramento, 7º ano, p. 14-16

Entre as particularidades dessa unidade, destacamos a frase colocada logo abaixo do título da seção: “Com a orientação do professor, realizem as atividades abaixo” (SOARES, 2002, p. 14). Essa frase indica que a participação do professor na realização dos exercícios é fundamental. Acreditamos que esse enunciado reforça a ideia de que todas as atividades que envolvam a pontuação precisem do acompanhamento docente, o que fica mais explícito por meio dessa recomendação. Por um lado, essa prática valoriza a mediação do professor; por outro lado, a presença docente na realização de todas as atividades acaba por não dar autonomia aos alunos, para que tentem fazer os exercícios sozinhos, estabelecendo um tempo para a reflexão individual.

Esse enunciado mostra que, ao constituir a sequência didática, pensou-se responsivamente na necessidade de interação entre os agentes da sala de aula (professores e alunos). Para que haja sucesso no cumprimento da atividade, o docente precisa acompanhar todas as etapas da sequência didática, exigindo a atenção dos alunos em todo o processo. Da maneira como foi constituída, a sequência difere das encontradas comumente em outras coleções didáticas, o que implica a leitura de um texto, a explicação do professor, tempo para que os alunos tentem responder sozinhos em seus cadernos e correção coletiva da atividade feita.

O primeiro exercício prescreve que os alunos façam uma comparação, falando os dois exemplos, atentando para a diferença de entoação: *Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!* / *Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência*. Além do aspecto visual da comparação entre o ponto final e o ponto de exclamação, esse exercício destaca novamente a entoação, sugerindo que haja uma leitura enfática em voz alta, observando-se a diferença no tom. Ademais, nota-se a ênfase do negrito nos vocábulos **falar** e **falando**, chamando a atenção do aluno para responder o exercício na modalidade oral. Como o próprio nome da seção indica, o objetivo é fazer o estudante compreender a língua oral e escrita. Como a ênfase é dada apenas em um dos aspectos, para complementar a lacuna deixada pelo exercício, o docente poderia propor que os alunos escrevessem suas próprias frases no caderno e depois discutissem algumas delas, atentando para a possibilidade de intercâmbio entre os sinais de pontuação. Outra sugestão seria o professor expor letras de músicas em que houvesse a

recorrência de ponto de exclamação, fazendo com que os estudantes substituíssem esse sinal pelo ponto final e refletissem sobre o efeito ocasionado pela troca.

Na continuidade temática da atividade, a segunda questão levanta a hipótese de que o autor do texto motivador quisesse dar mais ênfase à frase criada; assim, poderia na escrita acrescentar mais sinais de exclamação. A partir de um excerto retirado do texto, a quantidade de sinais pode deixar explícita a ênfase para o interlocutor.

Nessa situação, podemos refletir sobre o fato de que nem todas as pontuações possibilitam essa construção textual. A repetição de sinais como o ponto de exclamação e o ponto de interrogação é possível, até mesmo a combinação entre eles. No entanto, certos sinais, como ponto final ou vírgula não causariam o mesmo efeito de sentido. No caso da vírgula, se replicarmos o sinal, isso poderia parecer uma inadequação gramatical; no caso do ponto final, se repetirmos esse sinal, ele poderia ser confundido com as reticências.

Desse modo, apesar de algumas pontuações possibilitarem a repetição e a mudança no tom do discurso, essa característica não é pertinente a todas. Cabe ao docente identificar as possíveis lacunas que o LDP apresenta e esclarecê-las aos educandos, no momento das explicações, uma vez que a realização desses exercícios, por si só, não garantirá o aprendizado de parte considerável dos casos de uso da pontuação na modalidade escrita. Como sugerido no parágrafo anterior, o professor pode solicitar que os alunos escrevam frases e tentem repetir outros sinais de pontuação, como ponto final e vírgula, verificando se é possível a inserção e quais efeitos isso acarreta.

O terceiro exercício apresenta outra hipótese, abrindo a possibilidade de o exemplo retirado do texto ser uma pergunta (Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência./Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?); além dessa possibilidade, é estimulado o treino da oralidade por meio das trocas de entoação. Para tanto, vê-se que a pontuação possibilita o intercâmbio entre elas, conforme o objetivo do autor. Refletindo a respeito desse exercício, vê-se que os sinais não são estáticos e, dependendo do tipo de pontuação utilizada em determinada posição da frase, isso pode influenciar a entoação e os efeitos de sentido. Além do negrito que novamente destaca o verbo **falar**, observa-se a

recorrência da expressão *prestem atenção nas diferenças de entoação*. Essa é uma das marcas enunciativas que (d)enunciam a relação entre o autor-criador e seu público-alvo, que, na adolescência, muitas vezes apresenta dificuldade não apenas de conteúdo, mas de atenção, o que faz com que repita a expressão *prestem atenção* em quase todos os exercícios da série.

A quarta questão cogita a possibilidade de o mesmo exemplo utilizado na unidade toda ser escrito para expressar surpresa. Com base em uma situação hipotética, vê-se o mesmo sintagma modelo utilizado nos exercícios anteriores para mostrar a possibilidade de combinações entre sinais diferentes, ou seja, a disposição sequencial do ponto de exclamação logo após o ponto de interrogação. Para aprofundamento, utiliza-se a mesma estratégia anterior, prescrevendo que os leitores falem em voz alta a mesma frase com pontuações diferentes no final. A presença da interrogação transforma a frase numa interrogativa direta, mas o acréscimo de uma exclamação altera a entoação e proporciona outro efeito de sentido, dando um tom de espanto ou surpresa.

A quinta questão instrui os alunos a dizerem uma das cinco frases, sendo que todas são praticamente iguais, diferenciando-se pelo sinal de pontuação no final: (.) (!) (!!!) (?) (?!). Os outros colegas devem associar a pronúncia das cinco frases à sua representação escrita, tendo como diferencial a entonação dada no final de cada uma. Com a repetição da frase, fica visível aos olhos do interlocutor que o tipo de pontuação é o responsável pelas diferentes entoações no momento da fala, o que possibilita compreensões heterogêneas para enunciados praticamente semelhantes, destacando a importância que a pontuação possui na materialidade linguística.

A última questão dessa atividade solicita a conclusão a respeito dos recursos linguísticos utilizados para expressar diferentes situações, por meio das modalidades oral e escrita. No item (a), os termos negritos **língua oral, ouvinte e falamos** auxiliam o educando a perceber que a entoação é um dos recursos utilizados na modalidade oral para a compreensão dos sentidos do texto. Em contrapartida, os termos destacados *língua escrita, leitor e escrevemos* indicam que, para o leitor perceber o tipo de frase na escrita, um dos principais recursos é a pontuação. As duas perguntas colocadas nesse último exercício de conclusão podem levar o aluno a pensar que a representação escrita da entoação é apenas a pontuação,

entendendo o assunto de maneira dicotômica, numa espécie de equação *pontuação = entoação*. Com esse desfecho, é preciso que o docente tenha uma postura crítica para poder ampliar as atividades ou questionar o que está sendo proposto didaticamente, preenchendo assim as lacunas deixadas pela coleção.

Necessitando de acompanhamento constante do docente para a realização das atividades, os seis primeiros exercícios que abordam a pontuação, nesse volume, exploram apenas a modalidade oral, fazendo com que os aprendizes compreendam os sentidos ocasionados pelo intercâmbio das pontuações, tendo como ênfase o ponto final e os pontos de interrogação e de exclamação. Desse modo, verificamos a ênfase ao eixo da oralidade, o que aponta para uma relação dialógica dissonante do que é recomendado pelo edital do PNLD (BRASIL, 2008), sendo desejado um equilíbrio entre os eixos de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alinhados ao objetivo traçado, nossa investigação responde ao questionamento que muitos professores e pesquisadores fazem com relação à qualidade dos LDP em circulação, expondo alguns dos motivos pelos quais aparecem abordagens tão distintas, aquém das esperadas pelos educadores ou especialistas, desdobrando-se na ineficiência que os educandos possuem em pontuar de maneira adequada ou refletir sobre a importância que os sinais de pontuação têm para a constituição de sentidos.

Para o desenvolvimento do componente curricular de Língua Portuguesa, a coleção *Português: uma proposta para o letramento* (SOARES, 2002) oferece uma proposta didática baseada no Letramento. Sob esse viés teórico, a coleção propõe a reflexão sobre a língua a partir da observação das habilidades de falar, escrever, ouvir e ler. Além disso, as questões relacionadas à gramática foram distribuídas ao longo das seções: *Reflexão sobre a língua; Vocabulário; Língua oral – Língua escrita; Linguagem Oral; Produção de Texto*. Para o ensino da gramática, não encontramos de maneira direta indicação de nenhuma gramática normativa ou descritiva da língua portuguesa.

No volume em estudo, a abordagem didática da pontuação deu-se apenas na seção nomeada *Língua Oral – Língua escrita*. Apesar de o título remeter ao trabalho conjunto das duas modalidades da língua, a proposta didática de pontuação teve como ênfase a realização das atividades por meio da modalidade oral (ênfatizando o conceito de entoação), deixando de explorar as reflexões dos alunos, em textos escritos e em suas próprias produções, sobre esse recurso da língua. Muito embora o livro didático trabalhe com os conhecimentos gramaticais de uma maneira geral, nossa análise comprovou que a abordagem específica a respeito da pontuação privilegia apenas situações de oralidade. Com isso, vê-se que o ponto forte destacado na coleção pelo Guia do PNL (BRASIL, 2010) quanto à articulação entre conhecimento linguístico, leitura e produção textual não condiz com a proposta didática observada sobre a pontuação no volume do 7º ano.

As análises dos diferentes enunciados que se relacionam entre si na constituição do LDP possibilitaram-nos entrever a dimensão dialógica, que compreende o contexto heterogêneo (governo, editora, escola), envolvida na elaboração de uma coleção didática. Além disso, foi possível também desvelar a trama enunciativa, a partir de um estudo minucioso das atividades a respeito da pontuação, (d)enunciando o posicionamento autoral pelo conjunto de marcas enunciativas deixadas ao longo das atividades.

REFERÊNCIAS

ARÁN, P. O. (dir. y coord.). **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.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2010d. [1963 revisão e complementação do texto de 1929].

BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P de; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: Em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994.

BRAIT, B. Imagens da norma culta, interação e constituição do texto oral. In: PRETI, D. (Org.) **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas, 1997a.

_____. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997b.

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.

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

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

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

SOARES, M. B. Português: uma proposta para o letramento. 7º ano. São Paulo: Moderna, 2002.

Anderson Cristiano SILVA

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2012-2015) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com período de estágio-sanduiche (Bolsa CAPES) na Universidade de Lisboa (Portugal). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Possui pós-graduação (especialização) no curso de Língua Portuguesa: Gramática e Uso pela Universidade de Taubaté (2006) e graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Vale do Paraíba (2004). Atualmente, é professor efetivo de Português da rede estadual de São Paulo e membro-estudante do GP/CNPq/SP Linguagem, Identidade e Memória

Recebido em maio/2016 - Aceito em abril/2017.