



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

JULIANA FONTES DOS SANTOS NASCIMENTO

**PRÁTICA DE REESCRITA DO GÊNERO FÁBULA COM ENFOQUE NO USO DOS
SINAIS DE PONTUAÇÃO**

**ITABAIANA/ SE
2020**

JULIANA FONTES DOS SANTOS NASCIMENTO

**PRÁTICA DE REESCRITA DO GÊNERO FÁBULA COM ENFOQUE NO USO DOS
SINAIS DE PONTUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional de Letras da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva

**ITABAIANA/SE
2020**

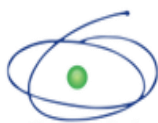
**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

N244p | Nascimento, Juliana Fontes dos Santos
Prática de reescrita do gênero fábula com enfoque no uso dos sinais
de pontuação / Juliana Fontes dos Santos Nascimento; orientação: José
Ricardo Carvalho da Silva. – Itabaiana, 2020.
191 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2020.

1. Língua portuguesa. 2. Letramento. 3. Educação - Estudo e ensino.
4. Língua portuguesa – Pontuação 5. Fábulas I. José Ricardo Carvalho da
Silva. (org.). II. Título.

CDU 82-191.028.1.003.28



FEDERAL DE SERGIPE



UNIVERSIDADE



**CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

JULIANA FONTES DOS SANTOS NASCIMENTO

**PRÁTICA DE REESCRITA DO GÊNERO FÁBULA COM ENFOQUE NO USO DOS
SINAIS DE PONTUAÇÃO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional de Letras da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho.

Aprovado em ____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva -PRESIDENTE
UFS – Itabaiana - SE

Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva – AVALIADOR INTERNO
UFS – São Cristóvão – SE

Prof. Dr^a. Véronique Braun Dahlet – AVALIADORA EXTERNA
USP- São Paulo- SP

**Itabaiana/SE
2020**

QUESTÃO DE PONTUAÇÃO

Todo mundo aceita que ao homem
cabe pontuar a própria vida:
que viva em ponto de exclamação
(dizem: tem alma dionisiaca);
viva em ponto de interrogação
(foi filosofia, ora é poesia);
viva equilibrando-se entre vírgulas
e sem pontuação (na política):
o homem só não aceita do homem
que use a só pontuação fatal:
que use, na frase que ele vive
o inevitável ponto final.

(João Cabral de Melo Neto¹)

¹ MELO NETO, João Cabral de. **Museu de tudo e depois**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira: 1988,p.146.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela resiliência e pela oportunidade da realização de mais um sonho.

À minha mãe, Ilnah, pelo amor e apoio incondicional, tão necessários ao meu fortalecimento nesta caminhada.

Ao meu esposo, Luiz Antônio, pelo amor, companheirismo e incentivo constantes.

À minha irmã Isabela, pela disposição em ler a minha pesquisa e contribuir com sugestões relevantes.

Aos meus familiares e amigos pela incessante torcida.

À Rosana, amiga querida, pelos aconselhamentos, incentivo e parceria nesta caminhada.

Ao professor doutor José Ricardo Carvalho da Silva, pelos ensinamentos, compreensão e paciência durante a execução desta pesquisa.

A todos os professores do PROFLETRAS, que contribuíram de forma significativa nesta minha trajetória no mestrado.

Às professoras doutoras, Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT) e Verônica dos Reis Mariano Souza (UFS), pelas contribuições dadas no momento da qualificação; aos professores doutores, Verónique Dahlet (USP) e Denson André Pereira da Silva (UFS) pelas importantes colaborações realizadas no momento da defesa.

Aos meus queridos alunos do 9º Ano “A”, do Colégio Estadual Dr. Evandro Mendes, por terem participado das aulas e das atividades com tanta dedicação e empenho.

A toda a equipe do Colégio Evandro Estadual Dr. Mendes, pela ajuda e compreensão disponibilizadas em todos os momentos.

À Andréa Reis, secretária do PROFLETRAS do Campus de Itabaiana, pelo apoio, dedicação e competência.

Aos meus queridos amigos do PROFLETRAS, que contribuíram para que esta jornada no Mestrado se tornasse mais leve e mais fácil.

À CAPES, pelas contribuições às políticas públicas educacionais.

Enfim, minha gratidão a todos, que de forma direta ou indireta, colaboraram para que este momento fosse realizado.

RESUMO

A reflexão sobre a problemática da leitura e da escrita é de suma importância na escola. Analisar os estudos e as atividades que propiciem a formação de leitores e escritores proficientes é algo necessário para que se possam apresentar caminhos de renovação e qualificação na prática pedagógica. Assim, objetiva-se, nesta pesquisa, propor um trabalho de leitura e de reescrita do gênero fábula com enfoque no uso dos sinais de pontuação. A necessidade de estudos acerca desta temática consiste no fato de haver pouca exploração e reflexão sobre a pontuação tanto no campo da leitura quanto no da escrita, haja vista a importância desse conteúdo para a constituição de sentidos nos textos. Aliado a isso, propõe-se ainda mostrar que o livro didático ainda não apresenta uma abordagem satisfatória quanto ao ensino da pontuação, visto que nele é trazido um amontoado de regras aplicadas em nível frasal, tornando, dessa forma, o ensino descontextualizado e ineficiente. Assim, diante deste contexto, buscamos apresentar propostas de ensino-aprendizagem da pontuação sob uma perspectiva enunciativa-discursiva. Partindo do pressuposto de que o uso da pontuação é uma construção sócio-histórica, pois envolve um conjunto de práticas sociais, buscamos as contribuições de Ferreiro (1996), Rocha (1997), Cardoso (2002), Dahlet (2006) e Ferrarezi (2018), a fim de apresentar o percurso histórico que o uso da pontuação percorreu até os dias atuais, como também apresentar as concepções de pontuação e a abordagem destas marcas realizadas na escola. No domínio discursivo acerca do trabalho com o gênero textual e sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, destacam-se as contribuições de Bronckart (2012), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008). A fim de evidenciar as características do gênero fábula, contribuíram de forma significativa Coelho (2000) e Bagno (2002). Sob a luz do referencial teórico abordado, adotamos como procedimento metodológico a pesquisa-ação, que nos deu suporte para desenvolvermos atividades em formato de sequência didática, em uma turma de 9º ano, do Ensino Fundamental, ciclo II, situada na cidade de Lagarto-SE. Vislumbrando oferecer subsídios para uma nova prática de ensino-aprendizagem da pontuação em uma perspectiva enunciativa-discursiva, este trabalho apresenta em sua composição um caderno pedagógico constituído de atividades associadas ao gênero fábula que contribuem para a reflexão e para o uso consciente desses sinais no texto escrito.

PALAVRAS-CHAVE: Fábula. Sinais de pontuação. Escrita. Leitura.

ABSTRACT

The reflection about the problematic of reading and writing is of paramount importance at school. Analyzing the studies and activities that enable the formation of proficient readers and writers is something necessary so that paths for renewal and qualification in pedagogical practice can be presented. Thus, this research aims to propose a work of reading and rewriting the genre fable with a focus on the use of punctuation marks. The need for studies on this subject consists in the fact that there is little exploration and reflection on punctuation both in the field of reading and in writing, given the importance of this content for the constitution of meanings in the texts. Besides to this, it is also proposed to show that the didactic book still does not present a satisfactory approach regarding the teaching of punctuation, since it brings a heap of rules applied at the phrasal level, thus making teaching decontextualized and inefficient. Thus, in this context, we seek to present proposals for teaching and learning punctuation from an enunciative-discursive perspective. Based on the assumption that the use of punctuation is a socio-historical construction, as it involves a set of social practices, we seek the contributions of Ferreiro (1996), Rocha (1997), Cardoso (2002), Dahlet (2006) and Ferrarezi (2018), in order to present the historical path that the use of punctuation has taken up to the present day, as well as to present the concepts of punctuation and the approach of these marks carried out at school. In the discursive domain about working with the textual genre and under the perspective of Sociodiscursive Interactionism, the contributions of Bronckart (2012), Dolz and Schneuwly (2004) and Marcuschi (2008). In order to highlight the characteristics of the fable genre, Coelho (2000) and Bagno (2002) contributed significantly. Under the light of the theoretical framework, we adopted action research as a methodological procedure, which gave us support to develop activities in the format of a didactic sequence, in a 9th grade class, from Elementary School II, located in the city of Lagarto-SE. Aiming to offer subsidies for a new teaching-learning practice of punctuation in an enunciative-discursive perspective, this research presents in its composition a pedagogical notebook consisting of activities associated with the fable genre that contribute to the reflection and the conscious use of these signs in the text written.

KEYWORDS: Fable. Punctuation marks. Writing. Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de quadros

Quadro 01- Pontuação de enunciação. <i>Corpus</i> e funções.....	24
Quadro 02- Reticências. Lugares e funções.....	28
Quadro 03- Superestrutura e Macroestrutura do gênero fábula.....	67
Quadro 04-Resumo das Etapas da sequência didática.....	74
Quadro 05- Texto 1 (Reescrita da fábula “A raposa e a cegonha”).....	82
Quadro 06- Texto 2 (Reescrita da fábula “O lobo e o cordeiro”).....	93
Quadro 07- Texto 3 (Fragmento retirado de uma produção textual de reescrita da fábula “A cegonha e a raposa”).....	98
Quadro 08- Texto 4 (Atividade de revisão e reescrita do fragmento do texto 3).....	99
Quadro 09- Texto 5 (Reescrita da fábula “ A raposa e a cegonha” acrescentando um novo final).....	100
Quadro 10- Texto 6 (Produção Final)- Reescrita da fábula “ A pomba e as formigas”.....	104
Quadro 11- Texto 7 (Produção Final)- Reescrita da fábula “ A pomba e as formigas”.....	104

Lista de figuras

Figura 01- Manuscrito Romano.....	19
Figura 02- Esquema da sequência narrativa.....	67
Figura 03- Modelo de sequência didática	74

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC- Base Nacional Curricular Comum

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBF- Confederação Brasileira de Futebol

ISD- Interacionismo Sociodiscursivo

LD- Livro Didático

LDP-Livro Didático de Português

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PROFA- Curso de Formação de Professores Alfabetizadores

PROFLETRAS- Programa de Pós-graduação em Letras Profissionais em Rede

SD- Sequência Didática

S-V-O- Sujeito-Verbo-Objeto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CONCEPÇÕES DE PONTUAÇÃO E ABORDAGEM DE ENSINO.....	16
1.1 Um breve panorama sobre a língua escrita.....	16
1.2 Histórico da pontuação.....	18
1.3 A pontuação enunciativa.....	21
1.3.1 Cotexto monologal.....	25
1.3.2 Cotexto dialogal.....	29
1.4 O ensino da pontuação em uma perspectiva enunciativa-discursiva.....	33
2 ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O ENSINO DA PONTUAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS.....	40
2.1 Coleção I- Gramática de Hoje.....	40
2.2 Coleção II- Tecendo Linguagens	48
3 GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA: A FÁBULA COMO OBJETO DE ENSINO DA PONTUAÇÃO.....	58
3.1 Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de gêneros.....	58
3.2 O ensino dos gêneros textuais.....	60
3.3 O gênero fábula.....	63
3.4 Características discursivas do gênero fábula.....	65
3.5 Características linguístico- discursivas do gênero fábula.....	69
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	73
4.1 Descrição do ambiente escolar e dos sujeitos da pesquisa.....	76
5 PONTUAÇÃO E FÁBULA: ANÁLISE DO CORPUS.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS.....	115
APÊNDICE.....	127

INTRODUÇÃO

Em tempos modernos no qual a televisão, o computador e a *internet* são peças - chave da sociedade, a leitura e a escrita não perderam seu valor como necessidade social. Ao contrário da escrita, que é uma atividade de exteriorização do pensamento, a leitura, por sua vez, constitui-se como uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão.

Formar leitores e escritores de textos proficientes é uma tarefa a ser superada na escola, pois de acordo com dados do Saeb (2017), o nível dos alunos brasileiros matriculados no nono ano das escolas do Brasil é considerado insuficiente. Tal fato, nos faz um alerta sobre a necessidade de refletirmos sobre qual(is) motivo(s) podem contribuir para esse baixo desempenho.

Por ser a escrita uma extensão do pensamento que se realiza através de palavras e sinais ideográficos utilizados por um autor/escritor e destinada a um leitor/ receptor, esta deve ser organizada e linear a ponto de que se possa estabelecer uma relação de sentido para quem lê. Os sinais de pontuação estão entre os recursos que servem para dar legibilidade ao texto escrito. Segundo Dahlet (2006), esses sinais situam-se do lado da leitura e da escrita, pois, quando ligados aos signos linguísticos, operam para a reprodução e recepção dos sentidos.

Mesmo compreendendo a importância da pontuação como um dos elementos que contribuem para a produção de sentidos no texto escrito, o ensino dos sinais na escola está pautado na aplicação desses recursos em orações e em frases descontextualizadas. O problema é que se atribui a este conteúdo explicações de ordem meramente sintáticas, quando, na verdade, existem variadas formas de pontuar que decorrem da intenção comunicativa como também da relação de interação que se quer estabelecer entre escritor e leitor. Diante desse contexto, percebe-se que os alunos não têm uma compreensão fundamentada acerca da importância do uso desses sinais, tampouco compreendem a função deles com relação à produção de sentidos na construção do texto escrito.

Outros motivos ainda podem ser elencados no tocante à ausência da pontuação nos textos escritos pelos alunos: a falta da compreensão sobre a função que as marcas de pontuação exercem no texto escrito, uma vez que os alunos sabem da existência, mas não sabem aplicá-las. Além disso, as práticas pedagógicas que acabam por reproduzir o modelo de ensino da pontuação trazido pelos livros didáticos e pelas gramáticas que parcialmente contribuem para a aquisição de uma visão global e coerente desse assunto, uma vez que a abordagem trazida por

esses materiais didáticos, geralmente, está focada na sintaxe ou na entonação exemplificadas através de enunciados descontextualizados. Ou seja, na maioria desses recursos didáticos, observa-se que no campo da escrita do texto tem-se a preocupação com relação à representação gráfica, com base no domínio gramatical da sintaxe; já no campo da leitura, o ensino da pontuação está direcionado à reprodução da entonação.

Partindo dessa problemática, a nossa hipótese é que olhar o texto sob uma perspectiva enunciativa-discursiva pode auxiliar o ensino-aprendizagem da pontuação, pois o ensino destes signos ideográficos podem ser melhor explorados quando se trabalha o texto numa abordagem interativa, valorizando, desse modo, os aspectos discursivos atrelados à função que cada sinal pode oferecer à enunciação.

Diante dessa percepção e a partir da observação e análise de produções textuais oriundas do ambiente da sala de aula, esta pesquisa tem como objetivo principal propor um trabalho com a leitura e a reescrita do gênero fábula com enfoque no uso dos sinais de pontuação, em uma turma de nono ano, de uma escola estadual da cidade de Lagarto- Sergipe. Para tanto, baseamos-nos em uma abordagem enunciativa-discursiva, conforme propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

A importância de se trabalhar o uso dos sinais de pontuação a partir da interação com o texto, justifica-se pelo fato de que a associação deste a partir de uma perspectiva enunciativa-discursiva, e acompanhado por um trabalho sistemático de sequência didática podem favorecer a compreensão acerca desse assunto, contribuindo para uma atividade produtiva de ensino e aprendizagem na escola, visto que o privilégio do ensino da pontuação alicerçado em uma prática normativa e descontextualizada não favorece a aprendizagem e, principalmente, a utilização dessas marcas de sentido na escrita. Dessa forma, subsidiados pelo aporte da pesquisa-ação (Thiollent, 1986), desenvolvemos uma sequência de atividades voltadas ao ensino da pontuação, com base no gênero fábula, que foi desenvolvida em oito etapas, totalizando um número de trinta aulas.

Partindo do pressuposto de que o ensino da pontuação pode ser mais produtor quando trabalhado em uma perspectiva enunciativa-discursiva, estabelecemos as seguintes questões para nortear esta pesquisa: 1) De que forma a abordagem dos livros didáticos (LD) contribui para a compreensão dos sinais de pontuação e o consequente uso desses nos textos escritos? (2) Que contribuições teóricas se alinham a abordagem de ensino da pontuação proposta nesta pesquisa? 3) O ensino da pontuação baseado nessa abordagem pode realmente favorecer o processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma sequência didática sugerida pelo Interacionismo Sociodiscursivo?

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que o ensino configurado a partir dos gêneros textuais traz benefícios a todos os envolvidos no processo educacional, uma vez que:

Uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 41).

Tendo em vista os efeitos positivos de um trabalho associado ao uso dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, e a fim de alcançarmos o objetivo supramencionado, trabalharemos o gênero fábula sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante (ISD), sob a ótica de Bronckart (2012). Consequentemente, temos como objetivos específicos dessa pesquisa:

a) Destacar as diferenças de concepções de ensino da pontuação em uma abordagem tradicional e em uma perspectiva enunciativa-textual com base nas definições e atividades encontradas em livros didáticos, propostas teóricas de ensino de pontuação e práticas de sala de aula;

b) Explicar o uso de sinais de pontuação de acordo com o gênero fábula e seu propósito comunicativo para gerar uma atitude reflexiva sobre os acentos apreciativos apresentados nas fábulas escritas e reescritas;

c) Descrever a evolução do uso da pontuação pelos alunos, em uma abordagem enunciativa-discursiva, a partir da construção de uma sequência didática com o gênero fábula por meio de uma pesquisa-ação;

Para fundamentar a nossa investigação sobre a temática de ensino-aprendizagem da pontuação e ratificar a importância desta pesquisa para a expansão do debate da temática em questão, buscamos dialogar com os trabalhos de Ferreiro (1996), Rocha (1997), Lopes-Rossi (2001), Cardoso (2002), Dahlet, (2006), Bronckart (2012) e Silva (2009, 2015).

O plano composicional deste trabalho está organizado em cinco capítulos, dispostos da seguinte forma: No primeiro capítulo, há uma breve apresentação da língua escrita, sob a perspectiva de Ferrarezi (2018), que se faz necessária para que se possa compreender a gênese dos sinais de pontuação na modalidade escrita da língua portuguesa. Com a finalidade de apresentarmos fundamentos e reflexões acerca da evolução dos sinais de pontuação, assim como apresentar as suas funções e a abordagem de ensino voltada a uma perspectiva

enunciativa-discursiva, buscamos nos alicerçar nas contribuições trazidas por Ferreiro (1996), Rocha (1997) e Cardoso (2003). Além disso, neste primeiro capítulo, fazemos uma discussão teórica sobre os princípios que orientam uma abordagem enunciativa-discursiva da pontuação, com base nos estudos de Bronckart (2012) e Dahlet (2006), enfocando os discursos monológico e dialógico, e os processos de linearização-textualização trazidos por Cardoso (2003).

No segundo capítulo, é realizada a análise de duas coleções com o intuito de observarmos como a pontuação vem sendo apresentada no livro didático, a fim de evidenciar a necessidade de uma mudança de metodologia e abordagem no processo de ensino desse conteúdo tão relevante para a produção de sentido nos textos.

No terceiro capítulo, destacamos a contribuição da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2012) para o ensino dos gêneros textuais, além das contribuições de autores, como Dolz e Schneuwly (2004), Cordeiro e Rojo (2004) e Marcuschi (2008). No tocante às características e especificidades do gênero fábula, destacam-se as considerações de Coelho (2000), Bagno (2002) e Carvalho (2011). Ademais, neste capítulo é ainda apresentado o modelo de análise linguística e discursiva do gênero fábula com aporte na teoria de Bronckart (2012).

O quinto capítulo situa metodologicamente esta pesquisa, abordando a concepção de Thiollent (1986) acerca da pesquisa-ação, além de apresentar uma descrição das etapas realizadas na execução da sequência didática (Dolz e Schneuwly, 2004), como também a descrição do ambiente escolar e dos sujeitos envolvidos neste contexto.

No sexto e último capítulo, são apresentados os resultados e as análises das atividades e produções textuais que foram desenvolvidas no decorrer desta pesquisa com os alunos em sala de aula. Destacamos ainda que os resultados obtidos nesse capítulo respondem à terceira questão norteadora dessa pesquisa. Ademais, acompanhará este trabalho um caderno pedagógico que fora elaborado com a intenção de contribuir para o ensino-aprendizagem da pontuação em uma perspectiva enunciativa-discursiva.

1 CONCEPÇÕES DE PONTUAÇÃO E ABORDAGEM DE ENSINO

1.1 Um breve panorama sobre a língua escrita

O ato de falar é um processo inerente ao ser humano, visto que não necessita ser ensinado. Isso se deve ao fato de que as pessoas já nascem com aptidões, as quais lhes permitem aprender qualquer língua falada na sociedade onde esteja inserida. Entretanto, a modalidade escrita da língua não é considerada algo natural, pois esta foi criada há muitos anos, a fim de atender à necessidade de registro do pensamento.

Erroneamente, pensa-se que a escrita é uma forma de representação da fala. Tal pensamento não pode ser perpetuado, uma vez que ambas são habilidades distintas e que demandam diferentes mecanismos para serem realizadas. Assim, de acordo com as palavras de Ferrarezi (2018):

(...) Não se escreve como se fala e não se fala como se escreve. Fala e escritas são práticas totalmente distintas que utilizam, inclusive, áreas diferentes de nosso cérebro e de nosso corpo. E essa parece ser a primeira e maior lição a compreender quando começamos a estudar as formas de escrita. (FERRAREZI, 2018, p. 14)

No percurso histórico, foram surgindo vários sistemas de escrita, alicerçados por seus sinais e regras. Dentre esses vários sistemas, três deles são considerados os principais e de grande relevância: a escrita pictográfica, a escrita logográfica e a escrita alfabética.

A escrita pictográfica relaciona-se à pintura e ao desenho. Bastante utilizada entre os egípcios, a pictografia servia para representar os pensamentos por meio de imagens que mantinham relação com as ideias representadas. Nesse tipo de escrita, os desenhos eram feitos de forma estilizada, “ou seja, não eram apenas desenhos soltos ao gosto de cada um. Havia uma forma específica de fazer o desenho e regras para organizar os desenhos entre si. Isso fazia dessas pinturas uma escrita *sistemática*” (FERRAREZI, 2018, p.15). Esses desenhos estilizados eram chamados de hieróglifos, os quais deram origem ao termo “escrita hieroglífica”, que era definida como uma escrita sagrada e utilizada por poucos membros da sociedade, dentre eles, os sacerdotes, os membros da realeza e os escribas.

A escrita hieroglífica era comumente utilizada para fazer marcações em túmulos e templos egípcios, e podia encontrar-se disposta em linhas ou em colunas. A leitura podia ser realizada da esquerda para a direita ou vice-versa, pois, para saber a direção da leitura, era

preciso observar para que lado os símbolos estavam posicionados. Vale ressaltar que os desenhos de pessoas e animais eram feitos de perfil e, a partir disso, observava-se para que direção a cara dessas figuras estavam voltadas, para posteriormente iniciar a leitura.

O segundo tipo de escrita, denominada **logográfica**, é sistematizada por símbolos que representam uma palavra ou um morfema. Entretanto, é importante destacar que esses símbolos logográficos não possuem correspondência com a fonética da língua. Como representante desse tipo tem-se a escrita chinesa.

É de suma importância o uso dos logogramas na escrita chinesa, visto que a China é um país que possui vários dialetos, e o uso desses símbolos permite que os falantes dos diferentes dialetos chineses possam utilizá-los para representarem as mesmas ideias.

Há uma grande variedade de símbolos e regras na escrita logográfica, os quais podem apresentar diferentes naturezas de concepções e formas. Assim, quando retratam formas concretas, são chamados de **pictogramas**; quando simbolizam uma ideia, são denominados de **ideogramas**; e, por fim, podem apresentar uma **natureza de ordem fonética**, quando se referem a sons específicos.

Já as **escritas alfabéticas**, utilizadas predominantemente no Ocidente, são usadas com a intenção de representar os sons da fala e fazem isso por meio do uso de símbolos gráficos, cuja função é formar palavras. Pelo fato de utilizar um número reduzido de símbolos para formar as palavras, é considerada uma forma de escrita mais econômica, se comparada às escritas já mencionadas.

Os símbolos utilizados nas escritas alfabéticas são denominados “grafemas”, que assumem duas funções: letras e sinais diacríticos.

Segundo Ferrarezi (2018), **as letras** são consideradas os grafemas principais de base, pois tentam reproduzir os sons básicos da língua; por sua vez, os **diacríticos**, “são os grafemas complementares adicionados às letras, para fornecer informações fonéticas, semânticas, morfológicas ou sintáticas à escrita de base” (FERRAREZI, 2018, p.19).

Os diacríticos, quando utilizados com um símbolo base, modificam o sentido deste. Dentre os poucos símbolos diacríticos existentes no alfabeto da língua portuguesa, têm-se os sinais de acentuação, as marcas de natureza fonética ou morfológica e os sinais de pontuação.

Na escrita da Língua Portuguesa, há a existência dos seguintes diacríticos: a cedilha, os acentos, o til, a crase, o hífen, o apóstrofo, os sinais de pontuação e os diacríticos de informação discursiva. Entretanto, alguns autores ainda não chegaram a um consenso com relação a considerar a pontuação como um diacrítico ou não. Porém, Ferrarezi (2018) esclarece que “isso

contraria a própria ideia de “diacrítico”, que é todo sinal que modifica o valor de outros sinais” (FERRAREZI, 2018, p. 30).

Vimos, então, que os sinais de pontuação, tema principal desta pesquisa, foram criados a partir das necessidades oriundas da evolução da escrita, com a função de adicionar informações de ordem fonológica e semântica ao texto escrito, como também de contribuir com informações referentes à estrutura sintática do mesmo. A partir de agora, veremos como estas marcas de sentido passaram a ser inseridas na língua escrita.

1.2 Histórico da pontuação

O uso dos sinais de pontuação no texto escrito aconteceu de forma lenta e tardia. No entanto, essas marcas já eram utilizadas na oralidade, sobretudo, na leitura em voz alta dos textos sagrados, a fim de marcar uma pausa para a respiração.

Na antiguidade, os textos eram escritos de forma contínua, ou seja, sem fazer a segmentação das palavras. A esta ausência de separação de vocábulos no texto dava-se o nome de *scriptio continua*. Esta forma de escrita era utilizada devido ao fato de estar relacionada à prática de leitura realizada durante o período clássico de Roma. Outro fator que contribuía para essa preferência de não se segmentar as palavras era o fato de que a escrita não possuía uma grande relevância em virtude da valorização da linguagem oral.

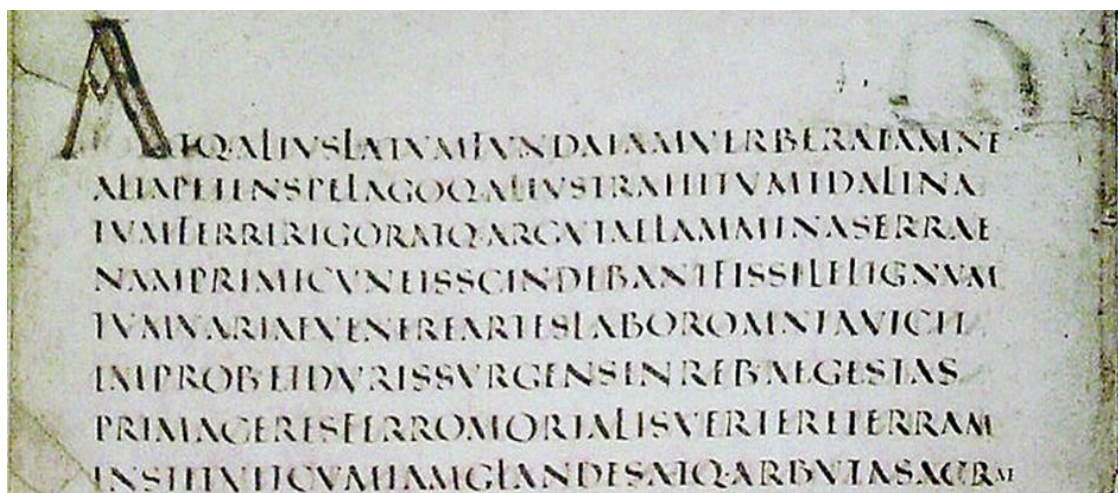
Do século II até o Renascimento, a preferência pela escrita sem segmentações (*scriptio continua*) devia-se também ao fato de que um texto escrito de forma contínua era tido como um texto neutro, ao contrário dos textos segmentados ou pontuados, os quais eram vistos como textos já interpretados. É importante ressaltar ainda que, naquela época, a tarefa de segmentar e pontuar um texto era uma função cognitiva do leitor. Tal afirmação fica evidente em Ferreira (1996):

(...) é importante assinalar que durante um longuíssimo período na história da cultura ocidental, a tarefa de separar o texto em palavras (e, eventualmente, introduzir a pontuação) era tarefa do *leitor*, não do autor intelectual nem do copista. A separação sistemática das palavras é uma aquisição medieval (junto com outros recursos de organização gráfica textual) (FERREIRO, 1996, P.43).

O registro abaixo apresenta um trecho de um manuscrito romano, escrito por Virgílio, em meados do século IV. Nele, observam-se as palavras escritas sem segmentação e com

ausência de pontuação. Entretanto, verifica-se a presença de uma inicial maiúscula no topo do manuscrito, usada com a intenção de marcar o início do texto.

Figura 1- Manuscrito Romano



<https://www.alamy.com/english-vergilius-augustus-georgica-121ff-late-antiquity-late-antique-copyist-548-vergilius-augustus-georgica-121-image188817987.html>

Antes dos sinais de pontuação serem introduzidos nos textos, a primeira forma utilizada para dar segmentação e à consequente organização textual era o espaçamento entre as palavras. Segundo Dahlet (2006, p.46), “Na gênese da pontuação, o branco, cuja função essencial visa à legibilidade pela separação gráfica e visual das palavras, é um dos primeiros sinais a ter aparecido”.

De acordo com Ferreiro (1996), a partir dos séculos VII e VIII, a tradição de se escrever em *scriptio continua* foi começando a ser abandonada pelos escribas irlandeses, que passaram a ampliar o uso de abreviaturas, começaram a dar importância ao uso das maiúsculas no início dos textos ou seções e introduziram uma série de marcadores, como por exemplo, o uso do sistema de um, dois e três pontos, ao invés de pontos colocados em diferentes alturas.

Os monges medievais irlandeses tiveram um papel fundamental na introdução do sistema de segmentação dos textos escritos, pois, ao se converterem ao cristianismo, desenvolveram o interesse pelo estudo dos textos sagrados, os quais eram escritos em latim. Ao copiarem os textos latinos, os copistas irlandeses deixaram de utilizar a *scriptio continua* e começaram separar partes da fala através de espaços entre as palavras:

Alguns séculos mais tarde, quando a preservação da mensagem dos Evangelhos pelo estudo dos textos sagrados se converte em uma necessidade, aumenta a atenção pela

pontuação. Estudava-se em textos escritos em latim (conferir esse trecho da citação na fonte), embora se tratasse de uma língua estranha. Nesse sentido, é de suma importância o papel que desempenharam os monges mais distantes das tradições latinas. Quando os irlandeses se converteram ao cristianismo, consideraram o latim fundamentalmente como uma língua escrita. (FERREIRO, 1996, p. 126)

Dessa forma, assim que os irlandeses consideraram o latim como uma língua escrita, um novo olhar foi despertado acerca das necessidades específicas da escrita. Ou seja, durante alguns séculos, era tarefa do leitor segmentar o texto para poder interpretá-lo; com essa mudança, o papel de dar segmentação ao texto passa a ser do escritor.

Além disso, é importante salientar que, ao copiarem os textos latinos para a sua língua nativa, os irlandeses não adotaram os critérios morfológico-gramaticais para dar segmentação ao texto, mas levaram em consideração o conceito de sílaba, a identificação dos acentos e os vínculos sintáticos entre as palavras.

Na época da Roma Clássica, já havia a presença de alguns sinais de pontuação nos textos escritos, tais como o ponto, o travessão e o hífen, que eram usados com a intenção de separar grupos de palavras. Dentre os sinais mais utilizados na época, destaca-se o ponto, o qual abarcava várias funções: separar palavras, grupos de palavras ou frases, indicar que uma letra era uma abreviatura, indicar rasura, dentre outras funções.

Rocha (1997) apresenta um pequeno esquema de ordem temporal, para sintetizar a evolução dos sinais de pontuação, desde o seu surgimento até como estão configurados nos dias de hoje:

- 1º. A direção da linha foi padronizada. Os gregos adotaram a direção esquerda-direita, enquanto os fenícios optaram pelo outro sistema;
- 2º. Foram introduzidos os espaços entre as palavras;
- 3º. Foi introduzida a primeira marca de pontuação, o ponto, para separar as frases;
- 4º. Foram sistematicamente distinguidas as letras maiúsculas e as minúsculas, com a maiúscula tendo várias funções especiais;
- 5º. Surgiram símbolos especiais para indicar ligações, interpolações e omissões (hífen, parênteses, apóstrofo);
- 6º. Outras marcas de pontuação mais detalhadas foram acrescentadas: vírgula, dois pontos, ponto-e-vírgula e travessão;
- 7º. Mais adiante, símbolos para propósitos especiais entraram no sistema: aspas ("vírgulas invertidas" simples e duplas), ponto de interrogação e ponto de exclamação, os dois últimos na Idade Média (HALLIDAY, 1989, p.33 apud ROCHA, 1997, s/p).

Outro fator que merece destaque no tocante ao uso dos sinais de pontuação nos textos é o surgimento da imprensa, que aconteceu mais especificamente entre o final do século XV e início do século XVI. Com este acontecimento, os sinais de pontuação consolidaram-se de vez como parte integrante do sistema da linguagem escrita. É o que pode ser ratificado nas palavras de Rocha (1997):

A passagem do manuscrito para o imprensa constituiu uma revolução tecnológica sem precedentes na história da humanidade. A descoberta da composição e da impressão com caracteres móveis provocou a estandarização do texto escrito e a massificação da leitura visual. E com elas veio a imposição do uso de signos de pontuação de domínio público. O advento da imprensa trouxe consigo caracteres e marcas inequívocas da pontuação, fazendo aparecer, de forma explícita, uma série de funções até então ao arbítrio dos escribas e pedagogos. Agora não era mais possível ignorar a segmentação, pois que havia uma marca de espaço programada no aparato para imprimir o texto. Assim também os signos de pontuação empregados passaram a ser cunhados em metal, não deixando dúvidas quanto à sua necessidade. Outros recursos gráficos de apresentação e formato também vieram a compor o arsenal utilizado no ato de imprimir em *prensa* ou em *prelo*, dando maior legibilidade ao texto. (ROCHA, 1997, s/p.)

Percebe-se, portanto, que os sinais de pontuação percorreram um longo caminho até os dias atuais e que o surgimento dessas marcas não coincide com o aparecimento da escrita. Entretanto, é válido ressaltar que esses sinais nasceram a partir da necessidade de se obter um texto organizado e coerente, facilitando, dessa forma, a legibilidade do texto, o entendimento do leitor e, sobretudo, proporcionando uma maior interação entre quem escreve e quem lê. Diante dessa perspectiva, abordaremos a seguir a noção de pontuação enunciativa apresentada por Dahlet (2006).

1.3 A pontuação enunciativa

Na obra “As (man)obras da pontuação usos e significações”, Dahlet (2006) faz referência de que o meio natural de ocorrência da pontuação é o próprio ato comunicativo, pois é a partir dele que se elabora a constituição de sentidos estabelecida entre o enunciador e o enunciatário. Além disso, a autora ainda discorre sobre as variadas possibilidades de se pontuar um texto e que “em última análise, pouquíssimos sinais de pontuação ficam regidos pela norma enquanto a maioria decorre da intenção de comunicação ou da interação estabelecida entre quem escreve e quem lê” (DAHLET, 2006, p. 24).

Outro aspecto abordado é a questão da pontuação denominada de enunciativa. Tal denominação, segundo a autora, em virtude da variedade e da diversidade funcional:

Abarca o campo de operações pontuacionais² que, de uma maneira ou de outra, provêm do marcado, do destacado. A presença do marcado remete a uma postura do *escriptor*³, quer este introduza o discurso de outrem em seu discurso quer se manifeste mediante uma intervenção intencional no processo de referência. (DAHLET, 2006, p. 167, grifos da autora).

Dessa forma, sabendo que os sinais de pontuação com função enunciativa são diversos (ponto final, vírgula, travessão, ponto de interrogação, ponto de exclamação, aspas, parênteses, colchetes, negrito, maiúscula contínua), torna-se necessário distinguir o plano em que eles operam: se em cotexto monologal ou se em cotexto dialogal. Em cotexto monologal, a pontuação enunciativa corrobora para estabelecer uma interação entre leitor e escritor. No segundo tipo de cotexto, a pontuação é empregada com a função de sinal de citação ou de diálogo, representando turnos de fala diferentes.

Complementando as ideias acerca dos tipos de cotextos apresentados por Dahlet, Bronckart (2012, p. 183) nos esclarece que no plano do texto podem ser identificados segmentos de monólogo, no qual há a tomada contínua de um turno de fala; e segmentos de diálogo ou de polílogo, caracterizados pela alternância de turnos de fala sucessivos. Segundo o autor, as produções monologais são identificadas por textos pertencentes à ordem do monólogo, a exemplo dos relatos interativos, das narrações e dos discursos teóricos. Por outro lado, as situações dialogais ou polilogais aparecem em textos da ordem do diálogo ou do polílogo, podendo ser exemplificados através de conversações que apresentam dois ou mais agentes.

Contudo, Bronckart explica que há a possibilidade de alguns monólogos serem produzidos em situação dialogal ou polilodal, como também é possível a presença de diálogos e polílogos em textos produzidos em situações monologais, a exemplo do discurso interativo secundário, no qual os personagens dialogam dentro de um discurso principal, atribuindo-lhe efeito de sentido, entretanto, sem interferir no tipo do discurso principal.

Nesse contexto, o gênero fábula, pertencente à ordem do narrar, pode ser classificado como uma produção monologal, haja vista a presença de uma única instância responsável em contar a história, contudo, também apresenta em sua constituição o discurso interativo secundário, como pode ser observado na fábula “As aves de rapina e os pombos”, de autoria de Monteiro Lobato:

A guerra dos rapinantes — quando isto foi? Há séculos. Há mil anos. Mas foi guerra tão terrível que até hoje se fala nela. Brigaram as aves de rapina — águias, abutres, gaviões, milhafres, por causa de um veadinho novo. E separaram-se em campos

² Neologismo criado pela autora para evitar a repetição excessiva do complemento: da pontuação. (DAHLET, 2006, p. 26)

³ Neologismo criado pela autora para designar a noção mais neutra de quem escreve. (DAHLET, 2006, p. 26)

contrários, rompidos em guerra franca. Durante meses o azul do céu virou arena de luta. Ora duelos singulares; ora ataques de um bandido contra outro; ora um grupo que agredia um inimigo escoteiro. E adeus, paz do azul! Volta e meia era um corpo que caía, espedaçado a unhaços; ou penas que desciam em espirais, ou gotas de sangue a pingar. As aves pacíficas da terra, assustadas com aqueles horrores, deliberaram intervir. E escolheram como mensageiro a pomba. – Vá você que é a sinaleira da paz e reduz à razão aqueles loucos furiosos. A pombinha foi conferenciar com os chefes, e com tanta eloquência falou que eles a ouviram e assinaram um tratado, comprometendo-se a nunca mais se devorarem uns aos outros. Mas o que depois disso sucedeu degenerou em calamidade para os apaziguadores. Harmonizados entre si, os rapinantes pouparam-se uns aos outros, mas deram de empregar toda a força dos bicos e todo o fio das unhas contra as pobres pombas. E foi uma chacina sem tréguas que dura até hoje e durará eternamente. E as pombinhas entraram a murmurar, num queixume triste: – Que tolíce a nossa, de restabelecer a harmonia entre os rapinantes! A boa política mandava fazer justamente o contrário – dividi-los ainda mais... – Houve mesmo essa guerra, Dona Benta? – perguntou Tia Nastácia, que vinha entrando com um prato de pés-de-moleque ainda quentinhos! – Judiação, as malvadas mataram as pombinhas...

Emília pôs as mãos na cintura. – Que graça, esta assassina achar judiação águia matar pombas! Quem é que ontem torceu o pescoço do frango carijó? Quem é que na semana passada matou aquele leitãozinho? Quem é que... – Pare, Emília! – disse Dona Benta. – Você está se afastando muito da fábula. Quero saber qual é a moralidade do caso das aves de rapina e as pombas. Pedrinho gritou: – Eu sei, vovó! Dividir é enfraquecer – não é isso mesmo? (LOBATO, 2008, p.115-118)

Segundo Dahlet, alguns sinais de pontuação funcionam de forma diferente a depender do cotexto no qual estejam inseridos. É o que podemos observar nos trechos a seguir, retirados da fábula supracitada com relação ao uso do ponto de interrogação:

A guerra dos rapinantes — quando isto foi? Há séculos. Há mil anos. Mas foi guerra tão terrível que até hoje se fala nela. Brigaram as aves de rapina – águias, abutres, gaviões, milhafres, por causa de um veadinho novo. E separaram-se em campos contrários, rompidos em guerra franca.

– Houve mesmo essa guerra, Dona Benta? – perguntou Tia Nastácia, que vinha entrando com um prato de pés-de-moleque ainda quentinhos! – Judiação, as malvadas mataram as pombinhas...

No primeiro trecho destacado, observamos o uso da interrogação assumindo a função de marcador de interação em cotexto monologal, pois não foi atribuído a esse sinal o papel de pedir uma informação, mas a função de estabelecer uma ficção de diálogo que conforme Dahlet (2006, p. 201), “consiste em construir imagens de interlocutor e emprestar-lhes a palavra”. Já no segundo trecho, o ponto de interrogação usado em contexto dialogal é classificado como sinal de conduta de diálogo, por estar demarcando uma pergunta cujo objetivo é a obtenção de uma resposta.

Diante do exposto, é importante a percepção dos cotextos trazidos por Dahlet e por Bronckart para que no processo de ensino-aprendizagem da pontuação o aluno possa conseguir pontuar o texto segmentando as vozes ali presentes. Nesse processo de segmentação-conexão, começamos a perceber uma linearização nos textos produzidos. Para Cardoso (2002, p. 113), as operações de textualização-linearização expressam “a materialização do texto, ou seja, a construção efetiva do canal textual, o colocar em frases e palavras”.

Todavia, na maioria das gramáticas e dos livros didáticos, encontramos definições redutoras quanto ao uso dos sinais de pontuação, diferente do que vemos nos textos reais. Concordamos com Dahlet quando fala que as gramáticas não fazem a distinção entre os cotextos e este fato contribui para uma não explicação coerente sobre as funções da pontuação, dificultando, dessa forma, o entendimento e, conseqüentemente, o uso dos sinais nos textos. Portanto, ensinar a pontuação em uma perspectiva enunciativa-textual pode favorecer a aprendizagem, uma vez que conseguimos visualizar os usos concretos desse recurso no texto. No quadro abaixo, podemos observar a categorização dos sinais enunciativos criados por Dahlet (2006), conforme o cotexto em que operam e as funções atribuídas a cada um :

Quadro 01 - Pontuação de enunciação. *Corpus* e funções

	cotexto monologal	Cotexto dialogal
1. hierarquizadores discursivos	– dois- pontos – travessão (duplo) – parênteses	– dois-pontos – travessão (duplo) – parênteses
2.indicadores referenciais	– aspas autonímicas – aspas conotação autonímica	– aspas autonímicas – aspas conotação autonímica
3. sinais de citação		– aspas – itálico – colchetes
4.marcadores expressivos	– itálico⁴ – maiúscula contínua – negrito – travessão	
5.marcadores de interação	– ponto de interrogação – ponto de exclamação – reticências	
6. sinais de conduta de diálogo		– maiúscula contínua

⁴ Sublinhamento, em manuscrito (DAHLET, 2006, p. 168).

		– itálico – ponto de interrogação – ponto de exclamação – reticências de fluxo⁵ – reticências de interrupção – travessão de diálogo
--	--	---

Fonte: Dahlet, 2006, p.168

Diante do quadro supracitado, é válido ressaltar que faremos uma abordagem apenas dos sinais enunciativos mais trabalhados no contexto escolar, tais como: os dois pontos, o travessão, as aspas, as reticências, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação.

1.3.1 Cotexto monologal

De acordo com Dahlet (2006), no cotexto monologal a pontuação de enunciação anuncia o escritor/enunciador em sua atividade enunciativa. Dentro dos sinais classificados como hierarquizadores discursivos nesse tipo de cotexto, temos os dois-pontos, o travessão duplo e os parênteses. Com relação ao uso dos dois-pontos, Dahlet (2006) afirma que as gramáticas normativas e descritivas preocupam-se apenas em enumerar os contextos em que esse sinal pode ser utilizado, entretanto, a autora questiona para o fato de que apresentar uma lista de contextos de uso não favorece a compreensão, tampouco explicita as várias possibilidades de uso desse sinal.

Sendo considerados operadores do “dinamismo comunicativo”, a função dos dois pontos seja na posição intracláusula ou intercláusula, é dividir o **tema** e o **rema**⁶ das orações. Já na posição interfrástica, o papel deles é intervir na formalização de diálogos, funcionando conjuntamente com as aspas ou com o travessão de citação. Na moral da fábula “O touro e as rãs”, de Monteiro Lobato, podemos identificar o uso desse sinal com a função que lhe é atribuída em contexto monologal. Observemos:

É sempre assim: brigam os grandes, pagam o pato os pequenos (LOBATO, 2008, p. 76).

⁵ As reticências de fluxo dizem respeito às que indicam o fato de o personagem interromper, por um momento ou definitivamente, sua própria fala. Por isso, chamo essa interrupção de “homo-interrupção”. Em contrapartida, as reticências de interrupção remetem ao fato de um personagem interromper a fala de um outro. Nesse caso, há troca de fala: chamo essas reticências de “hetero-interrupção” (DAHLET, 2006, p. 168).

⁶ O tema corresponde ao “dado”, definido como “elemento que, no momento do ato da enunciação, já pertence ao ato da consciência”, ao passo que o rema corresponde ao “novo”, informação introduzida a partir do dado (COMBETTES, 1983, p. 18/19 *apud* DAHLET, 2006, p. 174).

Os parênteses e o travessão duplo /— —/ ou travessão de abertura e fechamento são sinais morfológicamente duplos, cuja função é “inserir um segmento num enunciado receptor, que é sintática e semanticamente autônomo (...)” (DAHLET, 2006, p. 180).

No contexto dos sinais tidos como indicadores referenciais, podemos citar as aspas. Em cotexto monologal, elas têm a função de bloquear a interpretação literal do segmento e fornecer, por sua vez, indicações de interpretação peculiares. Portanto, as aspas nesse tipo de cotexto são definidas como sinais de indicador interpretativo. A depender da função que desempenha, esse sinal pode ser classificado em: aspas autonímicas ou aspas de conotação autonímica.

Quando as aspas forem empregadas em uma palavra com a intenção de remeter a ela mesma e não ao referente, dizemos que essas aspas são autonímicas. Neste caso, esse sinal expressa um valor metalinguístico. Por sua vez, as aspas de conotação autonímica são usadas para indicar um distanciamento do enunciador em relação ao que foi dito. De acordo com (REY-DEBOVE, 1978, p. 267 *apud* DAHLET, 2006, p. 184), a palavra aspeada pode significar “por assim dizer” ou “como diria X”, “querendo dizer que X me envolve com suas palavras”.

No grupo dos sinais marcadores de interação temos o ponto de exclamação, o ponto de interrogação e as reticências. Em contexto monologal, é importante destacar que estes sinais promovem a interação entre o escritor/ enunciador e o leitor.

Ao observar as condições de ocorrência do ponto de exclamação em algumas gramáticas, Dahlet (2006) chega à conclusão que há um descompasso com relação à abordagem desse sinal nas gramáticas analisadas e que todas têm em comum o fato de fundamentar a análise sobre a entonação. Tal fato mostra-se falho, segundo a autora, pois leva os autores a tentarem explicar o uso desse sinal como se o ponto de referência fosse a oralidade. Assim, em cotexto monologal o ponto de exclamação pode evocar as interjeições, o vocativo, o imperativo e a exclamação. Entretanto, vale ressaltar que, pelo fato do escrito estar deslocado no espaço e no tempo, o processo exclamativo não se refere a quem escreve, mas se desloca para o leitor, uma vez que o valor exclamativo expresso pelo ponto de exclamação recai sobre este. Observemos o exemplo abaixo, retirado da fábula “o julgamento da ovelha”:

Fiar-se na justiça dos poderosos, que tolíce!... A justiça deles não vacila em tomar do branco e solenemente decretar que é preto (LOBATO, 2008, p. 65).

No fragmento supracitado, tem-se um exemplo de alto grau fornecido pelo ponto de exclamação, cuja função é densificar o conteúdo semântico para fins argumentativos.

O segundo sinal interativo é o ponto de interrogação. Segundo Dahlet (2006), esse sinal é apresentado pelas gramáticas de forma equivocada, pois utilizam a modalidade oral da língua como referência para o seu uso.

Sabe-se que há dois tipos de interrogação: a que faz um pedido de informação e a interrogação retórica, aquela que nada pede como resposta. Em cotexto monologal a pergunta, geralmente, dá conta “de uma modalidade de tratamento da informação (focalização no rema) ou de um apelo ao consenso, ou ainda, de uma intervenção direta e diretiva sobre a opinião do leitor” (DAHLET, 2006, p. 202). Ou seja, em cotexto monologal todas as interrogações são retóricas. No exemplo a seguir, podemos visualizar no fragmento retirado da fábula “A formiga má” o emprego da interrogação provocando uma intervenção direta e diretiva sobre a opinião do leitor:

É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela? (LOBATO, 2008, p. 27)

Os enunciados interrogativos podem ainda ter a função de anunciar outros assuntos que o escritor pretende acrescentar no decorrer da sua fala. Um exemplo desse tipo de uso da interrogação pode ser verificado abaixo no título de um artigo retirado da Folha de São Paulo: “**Sou judeu ou Palestino?**” (DAHLET, 2006, p.200).

Por fim, há também a ficção do diálogo expresso pelo ponto de interrogação. Neste caso, é estabelecido um jogo de perguntas e respostas que tanto podem ser assumidas pelo enunciator como pelo coenunciador. O excerto abaixo, retirado da fábula “As aves de rapina e os pombos”, exemplifica com clareza a ficção de diálogo em cotexto monologal:

A guerra dos rapinantes – quando isto foi? Há séculos. Há mil anos. Mas foi guerra tão terrível que até hoje se fala nela (LOBATO, 2008, p. 115).

Ademais, temos ainda as reticências como constituintes do grupo dos sinais interativos. Segundo Dahlet (2006, p. 205, grifos da autora), esse sinal tem a função de **apelo à continuidade da inferência, ou seja**, em cotexto monologal, ao contrário do que cita algumas gramáticas, as reticências evocam algo que não foi dito, tendo o leitor o papel de efetuar a completude de sentido.

Dado o seu papel de substituir o dito, nesse tipo de cotexto, as reticências permitem a troca de papéis, na qual o leitor completa o não dito, assumindo, dessa forma, o papel de leitor/

coenunciador ao passo que há um recuo da posição do escritor/enunciador. De acordo com a posição que as reticências ocupam no enunciado (início, meio ou fim), podem-se observar as operações instauradas por esse sinal, assim como a sua ação que, por sua vez, pode ser prospectiva ou retrospectiva. No quadro abaixo, podemos visualizar os lugares e as funções das reticências.

Quadro 02 - Reticências. Lugares e funções

Início de enunciado	Meio de enunciado	Fim de enunciado
a) efeito retrospectivo	b) efeito prospectivo	(c,d,e) efeito prospectivo
início <i>in media res</i>	completude adiada: efeito de suspense	(c) sem completude: etc. (d) chamado à continuidade da inferência (d.1) abertura do espaço interpretativo (d.2) chamado ao consenso (e) chamado à pausa na inferência

Fonte: (Dahlet, 2006, p. 211).

De acordo com Dahlet (2006), a ocorrência das reticências no início do enunciado se limita quase de forma exclusiva aos textos de cunho literário, e a sua função é por “em ação o pressuposto segundo o qual um antetexto foi escrito, mesmo não tendo jamais sido escrito: é o bem conhecido início *in media res*” (DAHLET, 2006, p. 205, grifos da autora).

Diferentemente da função que lhe é peculiar, as reticências em lugar de abertura não criam um apelo à continuidade da inferência, mas pedem uma reconstituição situacional anterior, caracterizando, desta forma, uma inferência do tipo retrospectiva. Quando aparecem no meio do enunciado, as reticências podem criar um efeito de expectativa ou suspense para o leitor. Assim, a suspensão momentânea provocada por essa pontuação é o que ratifica o trabalho inferencial produzido por ela. Podemos observar essa função das reticências no exemplo abaixo, extraído da fábula “O julgamento da ovelha”:

A ré tremeu: não havia escapatória!...Osso não tinha e não podia, portanto, restituir; mas tinha vida e ia entregá-la em pagamento do que não furtara (LOBATO, 2008, p. 64).

Por fim, as reticências podem ainda aparecer no final do enunciado sendo sinônima de *etc.*, para dar continuidade à inferência ou para dar uma pausa na inferência. No primeiro caso, quando as reticências equivalem à expressão *etc.*, irão aparecer exclusivamente em uma

enumeração. Abrangendo o campo de continuidade da inferência, as reticências finais aparecem de forma sistemática em enunciados completos. No entanto, o uso desse sinal em detrimento do ponto final, justifica-se pelo fato de ser uma orientação de interpretação dada pelo autor/enunciador ao seu leitor, a qual não seria possível com o uso do ponto final. É o que podemos verificar no enunciado abaixo, também retirado da fábula “O julgamento da ovelha”:

Assim aconteceu. O cachorro sangrou-a, espastou-a, reservou para si um quarto e dividiu o restante com os juizes famintos, a título de custas... (LOBATO, 2008, p. 64).

Passaremos agora ao estudo dos sinais de pontuação utilizados em cotexto dialogal. Perceberemos que em algumas situações haverá similaridade com as funções analisadas em cotexto monologal, entretanto o que irá sobrepor são as diferenças.

1.3.2 Cotexto dialogal

Ao contrário do cotexto monologal que remete ao intradiscorso, o dialogal remete ao interdiscorso, pois em sua constituição iremos perceber a presença de discursos alheios no discurso fonte. Para inserir esses discursos alheios, é necessário o conhecimento de regras pontuacionais e tipográficas. De acordo com Dahlet (2006), em cotexto dialogal a pontuação enunciativa marca a copresença de no mínimo dois discursos de origens diferentes:

- i. são dois discursos de proveniência diferente quando há inserção de citação no discurso fonte (o discurso citado está inserido no discurso citante);
- ii. são, no mínimo, três os discursos de proveniência diferentes quando o discurso fonte insere quer citações de autoria cada vez diferente, quer uma representação de diálogo (DAHLET, 2006, p. 213).

Por remeterem à ideia do interdiscorso, em cotexto dialogal os sinais de pontuação são denominados pela autora de sinais interdiscursivos, pois é atribuído a eles a função de distinguir o discurso citante do citado. Assim, quando houver a presença dos dois-pontos, de uma vírgula, de um ponto de interrogação ou de exclamação, o discurso citado configurar-se-á como um discurso completo.

Nesse contexto, os dois pontos apresentam a particularidade de que na fronteira entre o discurso citante e o discurso citado, podem ou não ser seguidos de uma alínea, entretanto sempre serão seguidos de um sinal de citação: as aspas de abertura ou o travessão de diálogo. Além disso, o discurso citado, introduzido por esse sinal, será sempre marcado por uma maiúscula.

Do mesmo modo que no cotexto monologal, a função dos dois-pontos em cotexto dialogal continua sendo a de separar o tema do rema. No exemplo abaixo, retirado da fábula “O burro juiz”, podemos observar essa função:

A gralha começou a disputar com o sabiá afirmando que sua voz valia mais que a dele. Como as outras aves se rissem daquela pretensão, a barulhenta matraca de penas gralhou furiosa:
 – Nada de brincadeiras! Isto é uma questão muito séria, que deve ser decidida por um juiz (LOBATO, 2008, p.67).

Os demais sinais interdiscursivos, ou seja, a vírgula, o travessão, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação aparecerão quando o discurso citado preceder o discurso citante. No caso da vírgula e do travessão, esses podem absorver o ponto que aparentemente limita à direita o discurso alheio; já os pontos de interrogação e exclamação tendem a prevalecer sobre a vírgula.

As aspas, por sua vez, abrangem o campo dos sinais de citação cuja função é a diferenciação do segmento que delimitam, sendo que essa diferenciação pode estar relacionada tanto à mudança de estatuto quanto à mudança de sentido.

De acordo com Dahlet (2006, p. 217), citação é “todo enunciado que retoma a fala de outrem (caso mais claro: o discurso relatado), mas também a designação, que é um identificador: nome próprio (título de um livro, de um jornal, (...))”. No discurso citado, as aspas de abertura e fechamento servem para delimitar visualmente esse discurso. Observemos o fragmento da fábula “A pomba e a formiga”, de Jean de La Fontaine, exemplificando essa função:

Supondo-a já na panela,
 Diz: “Hei de te hoje cear!”
 Mas nisto a formiga astuta
 Lhe morde num calcanhar (LA FONTAINE, 2005, p.68).

Dentro do contexto dialogal, há ainda um grupo de sinais denominados de conduta de diálogo. Conforme Dahlet (2006), desde que o diálogo passou a ser formalizado inicialmente na escrita literária, no período da sua fixação, surgiram alguns problemas a serem resolvidos. O primeiro consistia em separar as vozes coexistentes; o segundo, em explicar como ocorre o diálogo em nível das trocas. Devido a essas problemáticas, a autora designa de sinais de conduta de diálogo:

- i. o **dispositivo tipográfico** de formalização do diálogo, ou seja, o travessão, bem como a frequente translineação, as aspas e as reticências de interrupção;
- ii. os sinais que assumiram a função convencional de remeter, por conotação, a certas **modalidades de uma voz falada** jamais ocorrida: intensidade da voz (maiúscula contínua), mudança de altura (itálico), entonação (pontos de exclamação e de interrogação), fluxo (reticências de fluxo) (DAHLET, 2006, p. 223/224, grifos da autora).

A formalização do diálogo na escrita romanesca compreende a voz dos personagens somada, muitas vezes, à voz do narrador. Para demarcar essas vozes utiliza-se, em geral, o travessão de diálogo. Há duas formas coexistentes de diálogo: o alinear e o em contínuo. No diálogo alinear, há a representação do diálogo sem a interferência do narrador. A troca de interlocutores acontece através da alínea e do uso do travessão. Vejamos um exemplo desse tipo de diálogo no fragmento da fábula “A coruja e a águia”:

- Nesse caso combinemos isto: de ora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
- Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
- Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem-feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus (LOBATO, 2008, p. 30/31).

Ainda, no diálogo alinear pode ocorrer a voz do narrador aparecer no diálogo, porém, nesse caso, essa voz limita-se a apresentar um verbo *dicendi* ou de elocução. A separação do discurso citado e do discurso citante pode ser realizada pelo travessão, pela vírgula ou pelo uso do travessão juntamente com as aspas:

- Coruja e águia, depois de muita briga, resolveram fazer as pazes.
- Basta de guerra – disse a coruja. – O mundo é grande, e tolce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.
 - Perfeitamente – respondeu a águia.
 - Também eu não quero outra coisa (LOBATO, 2008, p.30).

Com relação ao diálogo em contínuo, observam-se as mesmas formalizações encontradas no diálogo alinear. É válido ressaltar que a preferência pelo diálogo alinear ou pelo diálogo em contínuo é livre e que as variações observáveis em cada tipo irão decorrer da escolha dos autores.

Dentro do grupo dos sinais classificados como sinais de conotação de interação nesse tipo de contexto, temos o ponto de exclamação e o ponto de interrogação. Dahlet (2006) ressalta para o fato de que os enunciados utilizando esses sinais podem apresentar as mesmas operações existentes em contexto monologal, contudo a autora enfatiza que a diferença entre ambos está

no fato de que em cotexto dialogal, essas operações acontecem pelo viés do oral representado por escrito, gerando, desse modo, uma “*mimesis* de um falado” (DAHLET, 2006, p. 232, grifos da autora). Dessa forma, ao se utilizar o ponto de exclamação em um enunciado, cria-se um efeito ilusório no leitor de escutar a entonação proferida pela voz dos personagens. Observemos o exemplo extraído da fábula “A rã e o boi”:

– Não concordo! – berrou Emília. – Eu nasci boneca de pano, muda e feia, e hoje sou até ex-marquesa. Subi muito. Cheguei a muito mais que vintém. Cheguei a tostão... (LOBATO, 2008, p. 35).

No fragmento supracitado, percebemos que o uso do ponto de exclamação contribuiu para representar a entonação de discordância proferida pela boneca Emília. Isso se comprova através do verbo “berrou”, citado pelo narrador para se referir à forma pela qual a boneca tinha falado.

Quanto ao ponto de interrogação nesse tipo de cotexto, a função predominante desse sinal é o de indicador de pergunta. No exemplo abaixo, temos um caso de representação do diálogo retirado do trecho da fábula “A rã e o boi”, que demonstra o uso da interrogação assumindo essa função:

– Quer ver – disse a rã – como fico do tamanho deste animal?
 – Impossível, rãzinha. Cada qual como Deus o fez.
 – Pois olhe lá! – retorquiu a rã estufando-se toda. – Não estou “quase” igual a ele?
 – Capaz! Falta muito, amiga (LOBATO, 2008, p. 34).

Há também nesse tipo de cotexto, a presença da interrogação com valores não interrogativos, a qual pode denotar a demanda de reação ou expressão de espanto, a demanda de confirmação, a expressão de intimação e a forma de pedir.

Por fim, temos as reticências assumindo funções diferenciadas em cotexto dialogal. Para Dahlet (2006, p. 234), as reticências “remetem à interrupção do locutor 1 pelo locutor 2(...), ou a uma pausa provisória da fala que enuncia (...)”. Desse modo, quando as reticências são usadas para indicar que o locutor 2 interrompe a fala do locutor 1, tem-se aí um caso de hetero-interrupção, como pode ser observado no trecho da fábula “A formiga boa”.

Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?
 – Isso mesmo, era eu...
 – Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou (LOBATO, 2008, p.24/25).

Quando as reticências forem usadas com a função de indicar as pausas na fala por quaisquer motivos, tal ocorrência é denominada de homo-interrupção. No exemplo a seguir, extraído da fábula “A formiga má”, podemos observar tal função desempenhada por esse sinal:

– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.
– Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...
A formiga olhou-a de alto a baixo (LOBATO, 2008, p. 24).

Diante do exposto, verificamos a validade de uma abordagem enunciativa-textual de ensino da pontuação, pois propicia a distinção das funções dos sinais a partir do cotexto em que estejam inseridos, contribuindo, desta forma, para explicar algumas lacunas que ainda existem nos livros didáticos. Desta forma, apresentaremos a seguir, algumas sugestões de ensino da pontuação sob uma perspectiva enunciativa-discursiva que podem corroborar para uma melhor compreensão da importância acerca do uso dos sinais de pontuação na escrita.

1.4 O ensino da pontuação em uma perspectiva enunciativa-discursiva

Ensinar a ler e escrever de forma proficiente são um dos grandes desafios a serem superados pela escola. Sendo a produção textual a materialização dos atos enunciativos, é importante compreender os processos envolvidos na aprendizagem da escrita, os quais envolvem a compreensão dos aspectos notacionais e a compreensão dos aspectos discursivos da língua.

Os aspectos notacionais compreendem a natureza do sistema de escrita da língua; já os aspectos discursivos, dão conta dos mecanismos de funcionamento da linguagem que são utilizados na hora da escrita. Para os PCNs (1997), um escritor de textos competente é alguém que “ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão” (BRASIL, 1997, p.47).

Além dos atributos supracitados, pode-se ainda ampliar essa definição de escritor competente a alguém que consegue escrever de forma coerente e coesa, fazendo o uso de um conjunto de operações de conexão-segmentação tais como os conectores, os tempos verbais, a organização temática e os sinais de pontuação, entre outros, a fim de se estabelecer uma interação entre leitor e escritor.

Para Cardoso (2003), a pontuação e os organizadores textuais são marcas das operações de textualização que “funcionam como uma ponte no sentido de, ao mesmo tempo,

resgatar/mostrar a polifonia, a diversidade de vozes inerentes ao discurso, e de traduzir a preocupação do escritor com o interlocutor” (CARDOSO, 2003, p.222).

Pesquisas recentes no âmbito da Linguística apontam para a necessidade de se trabalhar a pontuação através de uma abordagem enunciativa-discursiva, a fim de se alcançar um ensino que extrapole as dimensões exclusivamente sintáticas atribuídas a este conteúdo. Kozma e Puzzo (2014), afirmam que é necessário se desprender do ensino fragmentado apresentado pelas gramáticas, para assim alcançar uma aprendizagem significativa sobre o uso da pontuação no texto.

Trabalhar os sinais de pontuação a partir de uma perspectiva discursiva significa associá-los ao uso de variados gêneros textuais, pois dessa forma é possível perceber a construção de sentidos que estas marcas atribuem aos textos empíricos, uma vez que a escolha pelo uso de cada sinal vai obedecer às necessidades e às funções que eles podem atribuir a cada gênero. Silva (2015) ratifica a importância de um trabalho discursivo, atrelado ao uso diversificado de gêneros, pois segundo ele, “é produtiva a diversificação de gêneros para a composição das propostas didáticas, possibilitando aos autores um trabalho mais diversificado com os diversos tipos de pontuação” (SILVA, 2015, p. 129).

A concepção de pontuação apresentada pela perspectiva tradicional é diferente daquela apresentada pela abordagem enunciativa-discursiva, visto que na primeira concepção a ênfase que é dada a esta temática é prioritariamente de ordem sintática, não havendo a preocupação no tocante à significação que estas marcas podem acrescentar à escrita. Baseada em uma abordagem discursiva, Cardoso (2014) nos define a pontuação como:

Um subsistema da língua escrita, utilizado para delimitar ou segmentar unidades textuais do tamanho do parágrafo, da frase e, ainda, unidades sintáticas no interior da frase, tendo um papel de planejamento textual desde o processo inicial de apropriação da escrita. É constituída por sinais ideográficos, não pronunciados e carregados de sentidos” (CARDOSO, 2014, s/p).

Todavia, devido à forma prescritiva que ainda é trabalhada na escola, os sinais de pontuação não são vistos como marcas que podem atribuir sentido ao texto, fato este que contribui para um dos grandes problemas de conceituação, que segundo Ferreiro (1996), “consiste em compreender que, enquanto as letras estão aí ‘para dizer algo’, as marcas que as acompanham não ‘dizem’ nada, são marcas silenciosas” (FERREIRO, 1996, p.123).

Assim, é importante que os sinais de pontuação sejam trabalhados através de uma abordagem textual, para que se possa compreender a importância desses recursos no tocante à coerência, coesão e produção de sentidos do que se deseja enunciar. Além disso, faz-se

necessário apresentar esta forma de ensinar a pontuação desde as séries iniciais, pelo fato de que o uso destas marcas realiza-se a partir das primeiras tentativas de escrita, como nos sugere Cardoso (2002):

(...) a pontuação não me parece ser um subsistema a ser adquirido mais tarde, uma vez que, mesmo estando longe de se realizar sob as formas canônicas, ela se faz presente desde as primeiras tentativas de escrita; e, ainda mais que isso, desde as primeiras realizações textuais, função sintagmáticas, função polifônica e função textual se interpenetram. Por outro lado, essas constatações sugerem o quanto é infundada a prática de intervenção pedagógica no nível de frases, uma vez que só o trabalho com o texto, como um todo, proporcionará maiores chances de a criança perceber diferentes posicionamentos enunciativos, motivando assim a pontuação precoce” (CARDOSO, 2002, p. 175).

Corroborando com as palavras de Cardoso, Ferreiro (1996) ratifica a importância de se trabalhar a pontuação de forma enunciativa-discursiva ao afirmar que “o lugar natural da pontuação é o texto” (p.125) e que a escola não sabe introduzir a pontuação, uma vez que, trabalha este conteúdo de forma descontextualizada, ensinando que se deve iniciar uma frase com letra maiúscula e terminar com um ponto.

No curso de formação de professores alfabetizadores (PROFA), realizado pelo MEC no ano de 2001, na segunda parte do módulo, há a apresentação em vídeo do conteúdo “O que é e para que serve a pontuação”. Nele, a formadora do curso afirma que há uma concepção falsa de se trabalhar a pontuação na frase, uma vez que este objeto de ensino é um atributo do texto, e que o papel do professor é tentar fazer os alunos compreenderem que função os sinais de pontuação têm na produção de sentidos no texto.

Outro ponto defendido pela formadora do PROFA é que a aprendizagem deste objeto de ensino deve acontecer através da observação, ou seja, o aluno deve primeiramente, observar como a pontuação é usada no texto, através da leitura, e depois ser levado a utilizar em suas produções, pois a aprendizagem no nível da leitura acontece de forma inconsciente.

Se na sua prática, o professor tiver claro que o processo de ensino da pontuação se dá através do saber intuitivo, subsidiado pela leitura, pela necessidade de escrever e, por fim, pela tomada de consciência, certamente os alunos terão êxito na aprendizagem deste conteúdo. Devido à relevância dos sinais de pontuação nas produções textuais, os PCNs de Língua Portuguesa (1997) dedicam uma subseção para falar dessas marcas e ratificam que aprender a pontuar não significa aprender um conjunto de regras, mas sim, aprender através da interação, por exemplo:

Conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê; analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis; observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo); analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação pelos bons autores (BRASIL, 1997, p.59).

Dessa forma, baseado no que dizem os PCNs, é pertinente apresentar uma das propostas desenvolvidas pelo supracitado curso, o qual se baseava em uma atividade de leitura e escrita tendo como enfoque o uso da pontuação. Na prática demonstrada no vídeo, a professora distribui um texto pertencente ao gênero piada, totalmente sem pontuação, e pede que as crianças discutam em dupla, maneiras de pontuar o texto, atribuindo-lhe sentido. Durante a realização da atividade, a professora vai interagindo com os alunos, instigando-os quanto à escolha dos sinais de pontuação e o significado que eles querem denotar. Após o momento de reescrita realizado pelos alunos, a professora anota na lousa a mesma piada escrita utilizando três formas de pontuação, para que os discentes observassem as marcas utilizadas em cada texto e pudessem refletir sobre o uso e o sentido transmitido através da escolha dos sinais. De acordo com o vídeo, pôde-se perceber quão proveitoso e significativo é ensinar a pontuação de forma contextualizada, através da leitura e observação dessas marcas no texto.

Outras sugestões de como trabalhar a pontuação de forma enunciativa-discursiva podem ser vistas em Silva (2015) com as seguintes propostas:

1) Reflexão dialógica a partir das produções textuais dos alunos.

Nesta atividade, o professor pode projetar em *data-show* fragmentos de textos escritos pelos alunos, tendo como objetivo a reflexão da pontuação utilizada em cada fragmento, chamando a atenção para as possibilidades de intercâmbio entre as pontuações, e por fim, enfatizando os efeitos de sentidos provocados por cada escolha.

2) Atividades interacionais de pontuar músicas.

Neste tipo de atividade, o professor pode trazer letras de músicas, baseado nas escolhas dos alunos. No entanto, vale destacar que tais letras devem ser distribuídas sem a pontuação devida, com o propósito de que os alunos pontuem essas músicas e após seja feita uma comparação entre a pontuação trazida pelo professor e as versões feitas pelos alunos. Segundo Silva (2015), esse tipo de atividade permite uma reflexão acerca dos efeitos de sentido, além de propiciar a articulação do uso da pontuação com a intuição, com a sintaxe e com o estilo.

Complementando as abordagens e sugestões de atividades trazidas por outros pesquisadores até aqui demonstradas, apresentaremos também uma sugestão de trabalho enunciativo-discursivo sobre o uso da pontuação. Cabe ressaltar que esta atividade fora

desenvolvida e aplicada pela professora/pesquisadora em uma turma de nono ano, de uma escola estadual.

A referida proposta de atividade consiste na apresentação de uma fábula escrita totalmente sem pontuação e desprovida de letras maiúsculas, com a intenção de fazerem os alunos compreenderem a importância da pontuação para organizar e atribuir sentido ao texto. Após esta reflexão, os discentes devem tentar reescrever a fábula utilizando a pontuação devida e fazer a segmentação do texto em parágrafos, de acordo com as instâncias enunciativas ali presentes. A título de ilustração, segue abaixo o modelo de texto utilizado para a realização da atividade.

Fábula adaptada: o lobo e o cordeiro

Um cordeiro estava bebendo água num riacho o terreno era inclinado e por isso havia uma correnteza forte quando ele levantou a cabeça avistou um lobo também bebendo da água como é que você tem a coragem de sujar a água que eu bebo disse o lobo que estava alguns dias sem comer e procurava algum animal apetitoso para matar a fome senhor respondeu o cordeiro não precisa ficar com raiva porque eu não estou sujando nada bebo aqui uns vinte passos mais abaixo é impossível acontecer o que o senhor está falando você agita a água continuou o lobo ameaçador e sei que você andou falando mal de mim no ano passado não pode respondeu o cordeiro no ano passado eu ainda não tinha nascido o lobo pensou um pouco e disse se não foi você foi seu irmão o que dá no mesmo eu não tenho irmão disse o cordeiro sou filho único alguém que você conhece algum outro cordeiro um pastor ou um dos cães que cuidam do rebanho e é preciso que eu me vingue então ali dentro do riacho no fundo da floresta o lobo saltou sobre o cordeiro agarrou-o com os dentes e o levou para comer num lugar mais sossegado.

Moral: a razão do mais forte é sempre a melhor.
Jean de La Fontaine

Texto adaptado pela professora-pesquisadora

Após a reescrita, alguns alunos podem ler as suas versões e explicar de que forma segmentaram o texto, e, sobretudo, explicarem os motivos que os levaram à utilização de determinadas pontuações em detrimento de outras.

Outra contribuição de ensino da pontuação que entremeia os aspectos discursivos é a apresentada por Lopes-Rossi (2001), na qual a autora faz algumas rupturas com propostas de análise da pontuação que focavam em um uso excessivo de nomenclaturas presentes nas gramáticas normativas, já que para utilizar a pontuação era necessário conhecer um amontoado de classificações e nomenclaturas muito extensas. Nesse sentido, a autora sugere uma prática de análise linguística da vírgula partindo da reflexão sobre a ordem canônica dos termos essenciais da oração (Sujeito-Verbo-Objeto, doravante S-V-O) e sobre as possibilidades de

intercalação de elementos nessa estrutura. Fundamentada em um levantamento realizado acerca de todas as ocorrências de uso da vírgula em textos opinativos e reportagens da revista *Veja*, Lopes-Rossi elaborou alguns exemplos de atividades de análise linguística cuja intenção é a exploração da percepção dos alunos quanto aos usos desse sinal. Para tanto, a autora separa em três tipos essas ocorrências: “i) vírgula em enumeração de elementos; ii) vírgula em elementos colocados no início da frase; iii) vírgulas em elementos intercalados na frase” (LOPES-ROSSI, 2001).

Com relação ao uso da vírgula atrelado a enumeração de elementos, a autora propõe atividades em que os alunos percebam que elementos com a mesma função sintática, que não são unidos pelas conjunções **e**, **ou**, **nem**, quando aparecem na ordem canônica precisam ser separados pela vírgula. Para demonstrar, apresenta o seguinte exemplo: "**José Eduardo João Pedro e Paulo estudam matemática.**". Neste caso, a autora sugere a seguinte reflexão para a utilização da vírgula: "**Quantas pessoas estudam matemática?**" Daí, os alunos tendo a consciência de que essas pessoas exercem a função de sujeito da oração, utilizarão a vírgula para separar estes elementos.

No segundo caso, a pesquisadora apresenta modelos de atividades que permitem aos alunos compreenderem que os elementos antecipados ao sujeito recebem ênfase e devem ser separados por vírgula, como demonstrado no esquema criado por ela: **X, S V O**. Como sugestão de atividade para exercitar este uso, a autora propõe:

➤ Enfatize os elementos grifados colocando-os no início da frase.

(a) Laura estudava Física enquanto eu cortava o cabelo e Paula dormia.

(LOPES-ROSSI, 2001)

Vale ressaltar, que além desse esquema Lopes-Rossi exemplifica outros com relação a este segundo caso que contribuem para um melhor entendimento do uso da vírgula em elementos colocados no início da frase.

No último caso, a autora apresenta o uso da vírgula separando elementos intercalados no período, o qual segundo ela é o mais recorrente na língua portuguesa. Neste caso, Lopes-Rossi diz que é importante compreender que as intercalações são partes que podem ser retiradas das orações sem prejuízo com relação ao sentido. Mostra ainda que essas intercalações podem ser separadas por parênteses ou por travessões, como pode ser verificado no exemplo a seguir:

O Brasil, **nas últimas décadas**, desenvolveu-se pouco na área de telecomunicações.

O Brasil desenvolveu-se pouco na área de telecomunicações. (nas últimas décadas)

(LOPES-ROSSI, 2001)

Por fim, é demonstrada a intercalação de um elemento no final da frase, na qual deve ser utilizada apenas uma vírgula, já que o ponto final aparece para encerrar a frase ou o período.

A compra do material é indispensável, **a meu ver**. (LOPES-ROSSI, 2001)

Salientamos que um ensino discursivo faz-se associado aos textos empíricos, no caso de Lopes-Rossi a proposta de ensino da pontuação ainda é apresentada em orações, entretanto, o que a diferencia da abordagem feita pelos livros didáticos e pelas gramáticas, é o fato da autora propor atividades de análise linguística, que permitem aos alunos a reflexão dos fatos da língua sem a necessidade de um conhecimento aprofundado de sintaxe.

Todavia, não se trata aqui de abolir o ensino de gramática na escola, mas buscar novas metodologias de ensino e aprendizagem que propiciem a reflexão no tocante aos usos e funções da pontuação na escrita e, sobretudo, auxiliar os alunos na compreensão acerca da importância que essas marcas desempenham para a produção e recepção dos sentidos nos textos, uma vez que “(...) a pontuação se situa do lado da escrita e da leitura, isto é, da produção e da recepção do sentido, operando em conjunto para aperfeiçoar a legibilidade e a interpretação” (DAHLET, 2006, p. 23).

Assim, diante das discussões suscitadas neste capítulo, apresentaremos a seguir uma análise de duas coleções de livros didáticos que foram realizadas a fim de ratificarmos o pressuposto de que o LD ainda deixa lacunas no tocante à questão do ensino-aprendizagem da pontuação.

2 ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O ENSINO DA PONTUAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS

As concepções acerca das práticas discursivas vêm se transformando ao longo dos anos. Com isso, o ensino e a concepção de língua vem sofrendo variações. Nesse contexto, a língua se transformou em uma atividade de interação social e histórico-cultural. Antunes (2009, p.53), define a noção de língua como “um conjunto sistemático, mas heterogêneo, aberto, móvel, variável; um conjunto de falares, regulado por uma comunidade de falantes”. Diante disso, surge a necessidade de repensar a prática utilizada em sala de aula, uma vez que os usos da língua não se materializam em orações fragmentadas ou em frases descontextualizadas, mas a partir da necessidade de interações sociais.

E para atender a demanda desse novo cenário, os documentos oficiais, tais como os PCNS (1997) e a BNCC (2017), preconizam o ensino de língua alicerçado no uso dos gêneros textuais, deixando de lado uma abordagem estruturalista, para assumir uma abordagem textual, que contempla as práticas discursivas.

De acordo com pesquisas realizadas sobre o ensino da pontuação em livros didáticos, realizadas, por exemplo, em Silva (2015) e também a partir da vivência da prática em sala de aula da professora pesquisadora, constata-se que o livro didático (LD) ainda possui lacunas no tocante à abordagem dos sinais de pontuação. Com base nessa percepção, faz-se necessário observar e refletir sobre as atividades e estratégias utilizadas nos LDs, a fim de confirmar se eles favorecem o uso desses sinais nas produções textuais dos alunos.

Para tanto, tomaremos como base de análise a **Gramática de Hoje** (2008), de autoria de Ernani Terra e José de Nicola, bastante utilizada nos ambientes escolares, além da coleção Tecendo Linguagens (2018), de autoria de Tania Oliveira e Lucy Araujo, que fez parte das opções oferecidas pelo PNLD 2020 e é atualmente a coletânea utilizada em uma das escolas que a professora-pesquisadora leciona.

2.1 Coleção I - Gramática de hoje

A escolha pela análise da **Gramática de Hoje** deveu-se ao fato desta apresentar uma proposta diferenciada com relação ao ensino de gramática, uma vez que, segundo os autores, buscam associar os tópicos gramaticais a uma variedade de tipos e gêneros textuais, contribuindo para uma proposta de ensino mais discursiva. Outrossim, vale ainda ressaltar a

credibilidade que os autores têm em nível nacional, além de que a gramática é um dos recursos utilizados pelos professores, depois do livro didático, a fim de aprofundar conteúdos que podem não ter sido contemplados de forma satisfatória pelo LD. Com relação à estrutura, a gramática está dividida em 27 capítulos, distribuídos nas seguintes seções: 1- Comunicação, 2- Fonologia, 3- Morfologia, 4- Sintaxe e 5- Apêndice. Cada capítulo inicia com um texto e com atividades de interpretação. Logo após, apresenta os tópicos gramaticais, um resumo do que foi visto no capítulo, e por fim, traz atividades para que os alunos possam exercitar os conteúdos estudados.

No tocante aos sinais de pontuação, estes são abordados no capítulo 26 do apêndice. Nicola & Terra (2008) introduzem o capítulo com um pequeno texto extraído da revista *Nova Escola*, o qual faz um apanhado histórico dessas marcas, e que segundo os autores, são tão antigas quanto à escrita. Após a proposta de leitura, a gramática traz seis questões de interpretação do texto. Dentre essas questões, três fazem referência às funções de alguns sinais. A questão cinco nos chamou a atenção pelo fato de como são conceituados os usos do ponto e vírgula, da vírgula e dos dois pontos no enunciado. Observemos:

5. O **ponto** e **vírgula** marca uma pausa mais longa que a da **vírgula** e menor que a do ponto; assim como a vírgula, ele não marca o final da frase. Os **dois- pontos** assinalam uma suspensão na melodia da frase, sem marcar o seu final. Levando isso em conta, justifique o emprego dos pontos e vírgulas e dos dois-pontos no trecho a seguir.

“No século 2 a.C., Aristófanes de Bizâncio consolidou o alfabeto grego e introduziu o que se considera o primeiro sistema de pontuação: um ponto no alto indicava o fim de um grupo de palavras com significado completo; um ponto no meio da altura da letra mostrava que seria feito um acréscimo ao significado corrente; por fim, um ponto na base representava uma frase que se completaria adiante.”

(NICOLA; TERRA, 2008, p. 358).

Apesar da tentativa de se fazer uma atividade contextualizada, na qual objetiva-se trabalhar os usos dos sinais dentro de um fragmento retirado do texto introdutório, observa-se o não atendimento a essa expectativa, uma vez que a forma como o enunciado foi elaborado não ajuda na compreensão da função desses sinais no fragmento.

Esse exemplo de atividade nos permite perceber que, embora o LD tente apresentar uma proposta de trabalho discursiva, na hora da prática, muitas vezes, não consegue dar conta do que se propôs a fazer. Dessa forma, Silva (2015, p.177) afirma que “é preciso que o docente

tenha uma postura crítica para poder ampliar as atividades ou questionar o que está sendo proposto” com relação ao LD. Caso o professor não tenha esta percepção, o ensino da pontuação continuará algo que não faz sentido para os alunos, perpetuando dessa forma, o número de produções textuais nas quais não aparece a presença desses recursos importantes para a coerência, coesão e para a produção de sentidos. Nas palavras de Ferreiro (1996), observa-se a preocupação acerca dessa problemática, quando diz:

A escola mantém (e sustenta) dois discursos independentes ao tratar da função da pontuação: um para a leitura e outro para a escrita. Quando se trata de escrever, ensina que o ponto deve ser colocado onde se expressa “uma ideia completa”; ensina que a vírgula separa, “mas menos do que o ponto”, enquanto o ponto-e-vírgula se situa a meio caminho entre ambos, tal como seu nome indica... Todavia, ao passar à leitura, a pontuação se converte em marca de pausa ou respiração: pausas “de um, dois e três” distinguem a vírgula do ponto, através desse intermediário chamado ponto-e-vírgula. (FERREIRO, 1996, p. 125)

Comprovando a tese do ensino da pontuação em nível frasal e descontextualizado, os autores definem que os sinais de pontuação servem para marcar pausas ou a entonação nas frases (p. 359). E que esses podem ser classificados em dois tipos:

Sinais que marcam fundamentalmente as pausas: a vírgula (,), o ponto (.) e o ponto e vírgula (;).

- Sinais que marcam a melodia da frase: os dois-pontos (:), o travessão (—), o ponto de interrogação (?), o ponto de exclamação (!), as reticências (...), as aspas (“”) e os parênteses ().

Ernani & Nicola, 2008, p. 359

Observa-se que, no decorrer do capítulo, os autores vão conceituando os sinais de pontuação e os exemplificando através de orações e períodos. No tocante ao uso da vírgula, esta é conceituada como “um sinal de pontuação que marca uma pausa de curta duração e é utilizada para separar termos dentro de uma oração ou orações dentro de um período” (NICOLA; TERRA, 2008, p. 359). Com relação ao uso da vírgula no interior da oração, são apresentados oito usos de base sintática, demonstrados no quadro abaixo:

Separar o adjunto adverbial deslocado;

Exemplo: “**Nos seminários**, cada padre tinha um exemplar manuscrito da Bíblia”.

Separar o predicativo do sujeito deslocado:

Exemplo: “**Ansioso**, ele aguardava a divulgação dos resultados”.

- Separar o nome de lugar na indicação de datas:

Exemplo: “**Salvador**, 27 de novembro de 2008”.

Separar o vocativo:

Exemplo: “**Filha**, venha lavar a louça”.

Marcar a omissão do verbo:

Exemplo: “Claudete prefere cinema e Luciana, teatro”

Separar termos coordenados assindéticos:

Exemplo: “Estudaram **Matemática, História, Geografia, Ciências** e Português”.

Separar conjunções intercaladas e expressões explicativas ou corretivas:

Exemplo: “Havia, **contudo**, uma proposta em contrário”.

- Separar o aposto:

Exemplo: “São Paulo, **o maior parque industrial das Américas**, tem sérios problemas de poluição”. (NICOLA; TERRA, 2008, p.360/361).

Em meio à apresentação das regras sobre os usos da vírgula, ainda na página 361, os autores trazem um pequeno box com o seguinte desafio:

Usando apenas uma vírgula, pontue a frase a seguir de duas maneiras distintas, de modo que tenham sentidos diferentes.

Se o homem soubesse o valor que tem a mulher andaria de rastos à sua procura.
(NICOLA; TERRA, 2008, p.361).

No livro do professor, aparecem as duas opções de respostas com relação a este desafio, a primeira sendo a vírgula utilizada depois do verbo **tem**; a segunda, sendo utilizada após o substantivo **mulher**, mostrando que é possível haver a intercambialidade da pontuação e a mudança de sentido em decorrência dessa alteração. Apesar de ser uma atividade muito proveitosa com relação aos sentidos que o uso da vírgula pode oferecer, os autores não dão muita ênfase, cabendo ao professor, o aprofundamento do desafio proposto, de modo que os alunos comecem a entender as múltiplas possibilidades da pontuação, sem ter que memorizar apenas as regras trazidas pelo livro. Dá-se, então, continuidade às prescrições sobre os usos da vírgula, dessa vez, enfatizando-se a sua aplicação dentro das orações do período, como pode ser observado no quadro a seguir:

Orações coordenadas - sempre se separam por vírgulas (exceto as iniciadas pela conjunção **e**).

Exemplo: “Ler era difícil, poucos dominavam a técnica”.

Orações subordinadas substantivas - não se separam da oração principal por vírgula.

Exemplo: “É provável que ele chegue ainda hoje”.

- Orações subordinadas adjetivas - as explicativas sempre virão separadas por vírgula da oração principal; as restritivas, não.

Exemplo: “Aristóфанes, que nasceu em Bizâncio, consolidou o alfabeto grego”.

Orações subordinadas adverbiais - podem estar separadas da oração principal por vírgula, que será obrigatória se a oração subordinada vier antes da oração principal ou nela intercalada.

Exemplo: “Embora se esforçasse muito, não conseguiu o resultado”. (NICOLA; TERRA, 2008, p.362/363).

Em seguida, os autores definem o ponto como “o sinal de pontuação utilizado para marcar o final de frases declarativas, além de ser o sinal que indica maior pausa” (NICOLA; TERRA, 2008, p.364) e fazem a exemplificação do uso desse sinal utilizando o enunciado abaixo:

“A pontuação é um sistema de sinais visíveis, criado nos primórdios da escrita para ajudar na leitura” (NICOLA; TERRA, 2008, p.364).

A definição encontrada para o ponto e vírgula é que ele “marca a pausa intermediária entre o ponto e a vírgula” (NICOLA; TERRA, 2008, p.364). Além disso, os autores apresentam dois tipos de usos desse sinal, os quais aparecem descritos no quadro abaixo:

- Separar partes de um período no qual já haja vírgulas;

Exemplo: “Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo” (Machado de Assis, *apud* NICOLA; TERRA, 2008, p.364).

- Separar os diversos itens enumerativos de leis, regulamentos etc.:

Exemplo: “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I- construir uma sociedade livre, justa e solidária;

- II- garantir o desenvolvimento nacional;
- III- erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.”
- (Constituição da República Federativa do Brasil *apud* NICOLA; TERRA, 2008, p.364).

Com relação aos dois pontos, é apresentada a seguinte definição: “marcam a suspensão da melodia de uma frase não concluída” (NICOLA; TERRA, 2008, p.364). No quadro abaixo, podemos verificar os usos que são atribuídos a esse sinal:

- Introduzir fala de personagens:
Exemplo: “Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:
- Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?”(Machado de Assis *apud* NICOLA; TERRA, 2008, p.364).
- Introduzir uma sequência que explica, esclarece, identifica, desenvolve, discrimina ou resume uma ideia anterior:
Exemplo: “A poluição sonora provoca muitos efeitos negativos. Os principais são: Distúrbios do sono, estresse, perda de capacidade auditiva, surdez, (...)” (Direção defensiva: trânsito seguro é um direito de todos. (Denatran-Ministério das Cidades, *apud*, NICOLA; TERRA, 2008, p.364).

O travessão também é abordado na gramática, e, para esse sinal, Nicola & Terra (2008, p. 365), indicam dois usos:

- Indicar a fala de personagens nos diálogos:
Exemplo: “— Mas você é orgulhosa. / —Decerto que sou. / —Mas por quê?” (Machado de Assis *apud* NICOLA; TERRA, 2008, p.365).
- Isolar termos no interior do período, aos pares, como se fossem parênteses, ou, no final, para realçar uma expressão ou acrescentar uma explicação:
Exemplo: “Vieram pessoas de longe, a casa se encheu, fervilharam perguntas — ‘como foi, onde foi, por que vira, por que mexe’ — e ninguém entendia nada.” (Graciliano Ramos *apud* NICOLA; TERRA, 2008, p.365).

Quanto ao conceito dado ao ponto de interrogação na gramática, tem-se: “usado para marcar o final de frases interrogativas diretas. Nunca é colocado no fim de uma interrogativa

indireta” (NICOLA; TERRA, 2008, p.365). O exemplo com o ponto de interrogação trazido pela gramática é dado a seguir:

“Se eu terminar os exercícios, posso ir com você?” (NICOLA; TERRA, 2008, p.365).

De acordo com Nicola & Terra (2008, p.365), o ponto de exclamação “é colocado após determinadas palavras, como as interjeições, e no fim de frases enunciadas com entoação exclamativa”. Para exemplificar o uso, utilizam o enunciado abaixo:

“Volte imediatamente para casa!” (NICOLA; TERRA, 2008, p.365).

No caso das reticências, os autores as definem como sinais usados para indicar a interrupção lógica da frase. Além disso, explica que elas podem ser usadas com valor estilístico, com a intenção de que o interlocutor possa completar o pensamento interrompido. A fim de exemplificarem o uso desse sinal, os autores apresentam o seguinte enunciado:

“Não vou dizer mais nada. Você já deve ter percebido que ele...” (NICOLA; TERRA, 2008, p.365)

As aspas também são abordadas na gramática e, para elas, são apresentados dois usos, como podemos observar no quadro abaixo:

- Indicar uma citação:

Exemplo: Diz Thomas Mann em *A montanha mágica*: “Todo caminho que trilhamos pela primeira vez é muito mais longo e difícil do que o mesmo caminho quando já o conhecemos”. (NICOLA; TERRA, 2008, p.366)

- Indicar a fala de personagens ou de entrevistados em textos jornalísticos:

Exemplo: Os efeitos da bomba nuclear dispensam comentários: “O pior é a radiação que vem depois da explosão, que fica impregnada e se espalha. A bomba destrói num raio de 20 ou 30 quilômetros e o efeito da radiação acaba cobrindo, até agora, de 100 a 200 quilômetros”, diz Valdir Guimarães, professor do Departamento de Física Nuclear do Instituto de Física da USP. É não ver para crer! (SENDACS, Roberta. *MTV*. São Paulo: Abril, n.24, abr.2003, p.42 *apud* NICOLA; TERRA, 2008, p.366).

O último sinal abordado pela gramática são os parênteses. A definição apresentada é que esses sinais são usados para “isolar uma expressão, palavra ou frase acessória num determinado contexto” (NICOLA; TERRA, 2008, p.367). São usados para dar uma explicação ou um esclarecimento:

“Fui hoje cedo à casa deste último, apresentar desculpas (deve ter ficado aborrecido com a minha ausência no local determinado para o encontro) e repetir o convite para a pretendida visita” (CYRO DOS ANJOS *apud* NICOLA; TERRA, 2008, p.367).

Ao final dos conceitos acima descritos, a gramática ainda traz um quadro designado “Resumo do capítulo”, no qual faz uma síntese acerca dos usos de cada pontuação abordados no capítulo. Encerrando, há o tópico “Exercitando”, que traz oito questões acerca do conteúdo trabalhado.

As questões de número 1, 2 e 3 trabalham a pontuação em nível frasal, solicitando que o aluno empregue os sinais adequadamente. Embora seja uma proposta de tentar fazer com que os alunos percebam que a falta da pontuação nas frases e orações corroborem para a ausência de sentidos, no manual do professor é apresentada somente uma possibilidade de pontuação, ficando a critério do docente a necessidade de mostrar ou não outras possibilidades de pontuar.

Para responder as questões 4, 5 e 6, é apresentado o fragmento de um texto extraído do Jornal “O Estado de S. Paulo”. Nele é destacado o emprego das aspas, dos parênteses e da vírgula, para que o aluno possa justificar o uso desses sinais no texto. Mesmo trazendo uma proposta de atividade dentro do texto, observa-se ainda o predomínio das regras conceituais em vez de um trabalho discursivo com a pontuação. Por fim, nas questões 7 e 8, os alunos são orientados a pontuarem duas frases, utilizando, na primeira delas, os dois pontos; já, na segunda proposta, a fazerem o uso dos dois-pontos, do ponto e vírgula e da vírgula.

De acordo com Nicola & Terra, a gramática analisada propõe-se a mostrar que o domínio dos conteúdos gramaticais é uma ferramenta importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de texto, por isso fazem uso de uma variedade de gêneros textuais para trabalhar os conceitos e fatos gramaticais em uso. No tocante à abordagem dos sinais de pontuação, é válido ressaltar o aspecto positivo de se introduzir o capítulo com um texto falando sobre esse conteúdo cuja finalidade é mobilizar reflexões e introduzir o assunto; além disso, é notório o fato das atividades contemplarem todos os sinais abordados. No entanto, se observam algumas lacunas referentes a: a) a abordagem conceitual dos sinais de pontuação, baseada em regras delimitadoras em relação ao uso em textos empíricos; b) valorização de atividades baseadas em frases e orações que trabalham a função da pontuação de forma

prescritiva; c) pouca ênfase nos sentidos que a pontuação pode proporcionar aos enunciados; d) falta de articulação entre o ensino da pontuação e o uso desta na produção de texto.

A fim de se fazer uma comparação acerca da abordagem dos sinais de pontuação nos livros didáticos mais atuais com a apresentada pela gramática de Nicola & Terra (2008), serão melhor analisados no próximo subtópico, três livros didáticos, da mesma coleção, que estavam dentre as propostas oferecidas pelo PNLD (2020).

2.2 Coleção II - Tecendo Linguagens

A coleção em questão, denominada “Tecendo Linguagens”, foi publicada pela IBEP, no ano de 2018, e em sua estrutura verifica-se a preocupação das autoras em atender o que está proposto na BNCC (2017), com relação às competências e às habilidades que devem ser desenvolvidas.

As três obras escolhidas para a observação são referentes ao sexto, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental II, considerando que o objeto de estudo da análise: os sinais de pontuação encontram-se distribuídos nessas três séries. Todas estão estruturadas em quatro unidades cada uma, perfazendo um total de oito capítulos (distribuídos dois por unidade).

Em cada capítulo, as autoras apresentam três ou quatro propostas de leitura com diferentes gêneros textuais. Na seção denominada “Prática de Leitura”, o aluno é levado a ter contato com textos que apresentam temáticas e extensões relacionadas à sua vivência e ao seu cotidiano. Nas outras subseções, as autoras propõem um estudo mais aprofundado dos textos lidos, a saber: compreensão e interpretação; análise dos aspectos linguísticos, referentes à construção e à forma dos textos lidos; discussão oral sobre as temáticas abordadas nos textos; e, por fim, a comparação dos textos trabalhados durante o capítulo.

O tópico subsequente, intitulado “Reflexão sobre o uso da língua”, faz uma abordagem sobre os aspectos gramaticais da língua escrita e oral, trazendo atividades para serem respondidas de acordo com o conteúdo estudado. Há, em seguida, a seção “De olho na escrita”, que traz atividades relacionadas às regularidades da língua sobre ortografia.

Ademais, a coleção ainda apresenta seções que trabalham a oralidade e a proposta de produção textual referente ao gênero que fora trabalhado no decorrer do capítulo.

Observa-se, portanto, a preocupação das autoras em abordar os conteúdos de acordo com a BNCC, cuja proposta baseia-se na “centralidade do texto como unidade de trabalho” (BRASIL, 2017, p.67). Entretanto, observa-se uma falta de articulação entre o uso dos textos

com os aspectos estruturais da Língua Portuguesa. É o que pode ser observado com relação à abordagem dos sinais de pontuação nos livros em questão.

A começar pelo LD do sexto ano, neste verifica-se a abordagem sobre o uso da vírgula no último capítulo do material, inserido na seção "De olho na escrita". As autoras iniciam a apresentação da temática afirmando ser comum encontrar em frases o sujeito e o predicado separados por uma vírgula. A partir desse contexto, apresentam dois fragmentos retirados de uma reportagem utilizada na seção "Reflexão sobre o uso da Língua", a fim de explicarem que é um equívoco separar estes dois termos da oração. Abaixo, transcrevemos os exemplos supracitados:

O artesanato mato-grossense reflete o modo de vida do artesão.

(ARAUJO; OLIVEIRA, 2018a, p.250).

O artesanato mato-grossense, reflete o modo de vida do artesão.

(ARAUJO; OLIVEIRA, 2018a, p.250).

Embora seja utilizado um fragmento do texto "Danças, artes, comidas e costumes dão identidade a Mato Grosso", que se encontra no livro didático, nota-se ainda o predomínio das regras sintáticas em detrimento do trabalho discursivo, uma vez que não há menção de exemplos que abordem o uso desse sinal relacionado aos efeitos de sentido que este pode atribuir a um enunciado. Após essa breve introdução, é apresentado um quadro sobre três usos da vírgula, os quais estão explicitados a seguir:

- Para isolar substantivos próprios relacionados com um determinado lugar, seguidos de uma data, como em cabeçalhos, por exemplo.
Ex.: Maceió, 12 de setembro de 2018.
- Enumerar termos com a mesma função em uma frase:
Ex.: Uma fantasia, um adereço, uma máscara, e pronto!
- Separar orações coordenadas que não estejam ligadas por nenhum conectivo, em períodos compostos.
Ex.: É uma oportunidade para fazer coisas que normalmente não faríamos: dançar na rua, virar super-heróis, falar com desconhecidos, carregar na maquiagem, inventar uma performance.

(ARAUJO; OLIVEIRA, 2018a, p.251).

Após a explanação sobre esses três usos da vírgula, são trabalhadas três questões acerca desse assunto. Na primeira delas, é trazida uma notícia, na qual foram retiradas as vírgulas dos trechos destacados em negrito. A questão pede que o aluno reescreva os trechos pontuando-os de acordo com o que estudaram sobre a vírgula. Dando continuidade, à questão dois pede que os alunos justifiquem o uso da vírgula nos trechos destacados, de acordo com as regras estudadas. Por fim, a questão três pede que o aluno releia o título da notícia abaixo transcrita e comente porquê a vírgula está sendo utilizada de forma inadequada.

Bumba Meu Boi, concorrerá ao título de Patrimônio Cultural da Humanidade.

(ARAUJO; OLIVEIRA, 2018a, p.252)

Observamos, nessa coleção do sexto ano, um número reduzido de atividades que contemplem as funções da vírgula e, sobretudo, o predomínio de questões puramente gramaticais, sem haver a preocupação com o discursivo. Tomando como exemplo a questão três, se o termo “Bumba Meu Boi” for o sujeito da oração, realmente o uso da vírgula separando-o do predicado está gramaticalmente incorreto. Entretanto, se o termo supracitado assumisse a função de vocativo da oração e fosse adicionado o pronome ‘você’ depois da vírgula, esse uso não seria considerado incorreto, uma vez que estaria trabalhando uma nova possibilidade de pontuar, dependendo do contexto. Presume-se que, se a abordagem das atividades e do conteúdo fosse realizada de forma que fossem apresentadas as diversas possibilidades de pontuar, a compreensão acerca dos sinais de pontuação seria mais significativa.

Diante do exposto, verifica-se que o LD referente ao sexto ano inicia a abordagem dos sinais de pontuação focando apenas em alguns dos usos da vírgula. Contudo, no apêndice do material há a apresentação de mais nove sinais, cuja explicação se dá por meio de prescrições gramaticais e as exemplificações aparecem em forma de frases descontextualizadas.

Percebemos que, nessa coleção, o ensino dos sinais de pontuação apresenta um grande hiato, pois não se dá continuidade ao mesmo entre os anos escolares do Ensino Fundamental, visto que o livro só propõe novas discussões sobre a pontuação na coleção do oitavo ano. Sendo assim, a partir de agora, analisaremos o material referente a essa série. Comparado ao material do sexto ano, observamos agora a presença de um número maior de sinais, os quais aparecem intercalados entre as questões da atividade referentes à seção “Reflexão sobre o uso da língua”.

Mais uma vez, preocupadas em associar uma diversidade de gêneros textuais no decorrer da obra, as autoras iniciam a seção utilizando um trecho de notícia sobre a Literatura de Cordel. Em seguida, trazem duas questões de compreensão sobre o texto lido. Para compor da terceira até a quinta questão, foram retirados dois fragmentos do texto abordado, a fim de se trabalhar perguntas com relação à função sintática da vírgula e das aspas. É o que se pode constatar nas transcrições das atividades de número três e quatro, abaixo apresentadas:

3. Observe:

Gênero literário, veículo de comunicação, ofício e meio de sobrevivência para inúmeras pessoas, a literatura de cordel foi reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro.

a) Qual é a função da vírgula no trecho em negrito?

b) Identifique e copie da notícia outro trecho em que a vírgula tenha a mesma função que você apontou na questão anterior.

4. No segundo parágrafo da notícia, que sinal de pontuação foi empregado para destacar o anúncio do Iphan sobre o reconhecimento da literatura de cordel como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro?

(ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018b, p.96)

De acordo com as atividades propostas acima, observa-se o uso do texto como pretexto para trabalhar a pontuação, visto que, na questão sobre o uso da vírgula, o aluno deve associar que esta assume a função de separar os itens que estão sendo enumerados no trecho. Com relação à quarta questão, pede-se somente que o aluno cite o nome da pontuação, sem haver a preocupação de se trabalhar os sentidos que o sinal gráfico pode atribuir ao texto.

Como mencionado anteriormente, a apresentação dos sinais de pontuação aparece intercalada entre os excertos, sendo assim, na sexta questão, foi apresentado um quadro com o objetivo de explicar o uso dos sinais abaixo mencionados, igualmente como aparece no LD.

Ponto final (.)

É empregado para encerrar o período e nas abreviaturas.

Ponto e vírgula (;)

- Separa orações de um período longo em que já existam vírgulas.
- Separa os itens de enunciados, leis, decretos, considerandos, regulamentos.

Vírgula (,)

- Separa elementos de uma enumeração.
- Separa vocativos e apostos.
- Separa orações intercaladas.
- Separa adjuntos adverbiais no início ou no meio da frase.
- Indica elipse do verbo, isto é, supressão de um verbo subentendido.
- Separa expressões explicativas.
- Nas datas, separa o nome do lugar.

Aspas (“ ”)

- Destacam palavras ou expressões, palavras estrangeiras ou gírias, artigos de jornais ou revistas, títulos de poemas.
- Antes e depois de citações ou transcrições textuais.
- Indicam a fala de uma pessoa (em substituição ao travessão, no discurso direto).

(ARAUJO; OLIVEIRA, 2018b, p.96)

No tocante ao emprego da vírgula, observa-se que, nessa coleção, foram acrescentados mais quatro funções que não foram abordados no LD do sexto ano. Após o quadro explicativo, são apresentadas mais duas questões relacionadas ao uso da pontuação, atreladas às regras explicitadas no quadro acima. Finalizando a seção, na questão oito é apresentado outro quadro resumo com mais seis sinais:

Dois Pontos (:)

- Empregados antes de enumerações, exemplificações, citações, fala direta, declaração de outra pessoa e orações apositivas.

Ponto de interrogação (?)

- Indica pergunta direta. Se associado ao ponto de exclamação, indica uma pergunta admirada.

Ponto de exclamação (!)

- Indica surpresa, espanto, admiração, ordem.

Travessão (—)

- É empregado para indicar o discurso direto nos diálogos, para isolar palavras ou frases e para destacar uma parte de um enunciado. O travessão pode, às vezes, substituir a vírgula ou os parênteses.

Reticências (...)

- Indicam interrupção do pensamento, dúvida, hesitação ou sugestão.

Parênteses ()

- Intercalam palavras e expressões de explicação ou comentário.

(ARAUJO; OLIVEIRA, 2018b, p.97)

Por fim, no tópico “Aplicando conhecimentos”, há um fragmento do poema de cordel “O burro é o ser humano”, que tem como objetivo a observação dos sinais de pontuação ali presentes, para que os alunos possam relacionar as frases conceituais que aparecem no quadro com o sinal de pontuação correspondente. Dando continuidade à discussão, passaremos a análise do livro direcionado ao nono ano.

Com relação ao LD do nono ano, observa-se uma retomada dos usos da vírgula, sendo eles com a função de separar termos da oração, de pontuar a oração subordinada adverbial e de pontuar as orações adjetivas. Cada função dessas aparece distribuída entre os capítulos dois e seis do material. No capítulo dois, a explanação sobre o emprego da vírgula inicia com a leitura do seguinte período:

- Querido Mário, vamos ver se você desenreda um pouco, porque eu não posso passar toda a manhã desfrutando o papo. (ARAUJO; OLIVEIRA, 2018c, p.46)

Logo após o exemplo, aparece uma questão objetiva, a qual pede que sejam marcadas as alternativas que trazem informações corretas sobre o uso das vírgulas no período supracitado. Na segunda questão, é apresentado outro período, cujo objetivo é identificar o número de orações separadas pela vírgula.

Ademais, as autoras trazem um quadro explicativo, no qual apresentam que **sujeito+predicado e verbo+complemento** são pares inseparáveis e que, portanto, não podem ser separados por vírgula. Porém, fazem uma ressalva sobre a aplicação da vírgula nesse caso, que é a possibilidade de algum elemento aparecer intercalado na estrutura. Por fim, enumeram algumas funções da vírgula nas orações, que podem ser observados no quadro abaixo:

1- Separar o aposto; 2- Isolar vocativo; 3- Isolar expressões que indicam circunstâncias variadas, como tempo, lugar, modo companhia, entre outras (...); 4- Antes dos conectivos mas, porém, contudo, pois, logo; 5- Isolar termos explicativos; 6- Separar termos coordenados.

(ARAUJO; OLIVEIRA, 2018c, p.47/48).

No capítulo seis do livro do nono ano, o uso da vírgula é retomado, associando-o às orações subordinadas adverbiais. Semelhante ao capítulo anterior, são apresentadas algumas questões sobre a temática, para, depois, serem apresentadas as seguintes regras com relação à função nesse tipo de oração:

O uso da vírgula é obrigatório:

a) Para separar a oração subordinada adverbial quando esta se coloca antes da oração principal ou está intercalada. Observe:

Ex.: Se encoraja a discriminação e o preconceito, **enquanto privilegia classes sociais**, um país não é democrático.

Enquanto se privilegiam classes sociais, encorajam-se a discriminação e o preconceito.

b) Nas orações reduzidas de gerúndio, de particípio ou de infinitivo. Exemplos:

Ex.: **Combatendo-se o preconceito**, as vítimas da intolerância serão mais felizes.

Combatido o preconceito, as desigualdades sociais diminuem.

O uso da vírgula é facultativo quando a oração subordinada adverbial vem depois da oração principal. Veja o exemplo:

Um país não é democrático **se encoraja a discriminação e o preconceito**.

(ARAUJO; OLIVEIRA, 2018c, p.165/166)

Após a explanação sobre a aplicação da vírgula nas orações subordinadas adverbiais, há o seguinte questionamento:

Depois de conhecer algumas regras de pontuação das orações subordinadas adverbiais, responda: Qual é a função da vírgula no período I? E no período II?

I- Se encoraja a discriminação e o preconceito, enquanto privilegia classes sociais, um país não é democrático.

II- Enquanto se privilegiam classes sociais, encorajam-se a discriminação e o preconceito.

(ARAUJO; OLIVEIRA, 2018c, p.(165/166)

Mais uma vez, observa-se que a resposta do aluno deve estar centrada nas regras descritas, uma vez que, no manual do professor, é apresentada como proposta de resposta a seguinte explicação: **“No período I, o uso da vírgula foi necessário porque a oração aparece intercalada; no período II, porque vem antes da oração principal”**.

(ARAUJO; OLIVEIRA, 2018c, p.165/166)

Para finalizar, as autoras trazem o emprego da vírgula em orações adjetivas, sobre o qual apresentam a seguinte explicação:

A **oração subordinada adjetiva explicativa** é separada da oração principal por uma pausa, que, na escrita, é representada pela **vírgula**. Essa pontuação geralmente é indicada como forma de diferenciar as orações explicativas das restritivas, ou seja, as explicativas vêm sempre isoladas por vírgulas; as restritivas, não.

(ARAUJO; OLIVEIRA, 2018c, p.176)

No tocante ao uso da vírgula nesse tipo de oração, o livro apresenta duas questões relacionadas ao tema. Na primeira questão, traz um recorte de um texto relativo à campanha da CBF contra a discriminação, para que, a partir dele, sejam respondidas as seguintes perguntas:

- a) Identifique e transcreva desse recorte de texto duas orações subordinadas adjetivas.
- b) Como se classificam as orações subordinadas transcritas?
- c) Explique a função do pronome relativo nessas orações.

(ARAUJO; OLIVEIRA, 2018c, p.176)

Na segunda questão, são dados dois períodos como exemplos, com a finalidade de os alunos responderem às questões que os seguem:

- I- O ato discriminatório, que se caracteriza por questão racial, é nocivo e inaceitável.
- II- O ato discriminatório que se caracteriza por questão racial é nocivo e inaceitável.

- a) Em qual desses dois períodos a oração destacada é subordinada adjetiva explicativa?
- b) E em qual é subordinada restritiva?

c) Essas orações subordinadas substantivas adjetivas expressam o mesmo sentido nos dois períodos? Explique:

(ARAUJO; OLIVEIRA, 2018c, p.176/177)

Referentemente aos excertos das letras A e B, o livro do professor traz como resposta **“No período I” e “No período II”**, respectivamente. Quanto à letra C, a resposta é **“Não”** e não apresenta sugestão de explicação. Nota-se, nessa última atividade, que a vírgula não foi mencionada em nenhuma das alternativas, embora todas elas fossem relacionadas ao uso desse sinal. Para que o uso da vírgula fosse abordado de forma significativa, as atividades deveriam propor uma reflexão acerca dos sentidos que a presença ou a ausência desse sinal poderia provocar nos fragmentos.

Diante do que foi observado nos três volumes da coleção **“Tecendo Linguagens”**, pode-se perceber que a abordagem dos sinais de pontuação não difere da apresentada na **Gramática de Hoje**, uma vez que ambas se preocupam em atender ao que está disposto nos PCNs e na BNCC, com relação ao uso de variados gêneros textuais para a introdução dos conteúdos gramaticais. Entretanto, nessa coleção especificamente, não foi observada a preocupação de se trabalhar a pontuação de forma discursiva.

Quanto à abordagem desse conteúdo no livro do sexto ano, verificou-se a ausência de trabalho com outros sinais de pontuação, visto que, na referida coleção, foram abordados apenas três usos da vírgula. A preocupação em se trabalhar outros sinais consiste no fato de que a BNCC aponta que uma das habilidades a serem desenvolvidas no sexto ano é a de **“pontuar textos adequadamente”** (BRASIL, 2017, p. 171). Sendo assim, se o LD aborda nessa série apenas o uso da vírgula, como será desenvolvida a habilidade dos alunos de pontuarem os textos sem estudar outros tipos de sinais? Além disso, nota-se também pouca ênfase dada ao conteúdo, isso pelo fato de se trabalhar três questões apenas.

Na coleção referente ao oitavo ano, há a apresentação de mais nove sinais, além de mais regras sobre o uso da vírgula. Observa-se a presença de três textos de gêneros diferentes acompanhando as atividades, porém estas continuam sendo abordadas de forma tradicional, sendo priorizado o uso de nomenclaturas classificatórias em detrimento dos sentidos que os sinais podem atribuir no texto. Por fim, quanto ao livro do nono ano, nota-se, mais uma vez, a ênfase no trabalho com a vírgula, sendo esta trabalhada de forma prescritiva, com a função de separar orações subordinadas adverbiais.

Diante do exposto, constata-se que os livros didáticos ainda possuem lacunas no tocante ao ensino da pontuação, sobretudo no quesito relacionado ao seu uso na produção de texto, uma

vez que “aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir, e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade” (BRASIL, 2007, p.59).

Assim, de acordo com os resultados obtidos na análise dos materiais didáticos supracitados com relação à abordagem da pontuação, comprovamos a ideia de que os LDs ainda privilegiam um ensino baseado em prescrições gramaticais e de que há o uso de exemplificações dentro de orações descontextualizadas. Tal fato não possibilita que a pontuação seja ensinada de forma discursiva, a qual pode garantir ao aluno uma melhor percepção dos sentidos e das intencionalidades que essas marcas podem atribuir à escrita e, sobretudo, ajudá-los a utilizar a pontuação de forma coerente nos textos.

3 GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA: A FÁBULA COMO OBJETO DE ENSINO DA PONTUAÇÃO

3.1 Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de gêneros

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma corrente das Ciências Humanas que tem suas raízes advindas do Interacionismo Social, o qual, por sua vez, é considerado uma orientação epistemológica baseada nas teorias de Vygotsky, Spinoza e Marx. Segundo Machado (2009), O ISD, pela sua formação transdisciplinar, não pode ser classificado como pertencente unicamente à teoria da linguística ou à da psicologia.

Surgido na década de 1980, o ISD teve como fundador um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, dentre eles, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart, sendo a este último atribuído o título de representante principal. Norteados pelos estudos de Genette (1972), Weinrinch (1973), Adam (1990), dentre outros, o grupo propôs-se, durante cerca de vinte anos, a pesquisar sobre os processos envolvidos na organização da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos, o que culminou na obra “*Le fonctionnement des discours*” (STRIQUER, 2014).

Além de contribuir com pesquisas importantes acerca dos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de língua materna, o ISD “visa a mostrar o *papel fundador da linguagem* e, sobretudo, do funcionamento discursivo/da atividade discursiva no desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006,2008 *apud* LOUSADA, 2010, grifos da autora). Para isso, o ISD desenvolve um procedimento metodológico descendente em três níveis: os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento.

Para Machado (2009), os pré-construídos correspondem às atividades desenvolvidas na sociedade, às formações sociais que as organizam, além da língua e dos gêneros textuais em uso. Nesse nível, o objetivo do ISD é:

Analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, partindo do princípio de que os gêneros textuais são os produtos de uma atividade linguageira coletiva, organizada pelas formações sociais e visando a adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais (LOUSADA, 2010, p.5).

O segundo nível, corresponde às mediações formativas, as quais, de acordo com o ISD, podem ocorrer em qualquer ambiente. Entretanto, para essa teoria, as mediações realizadas pelos sistemas educacionais são o foco principal, uma vez que são eles os principais responsáveis pela organização da transmissão dos pré-construídos para a sociedade.

No terceiro nível, o do desenvolvimento, há um interesse pelos “mecanismos de apropriação, por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos de mundo e a sua condição de ator ou pessoa” (MACHADO, 2009, p. 48).

Nessa perspectiva, compreende-se a importância da atividade discursiva para o desenvolvimento humano, pois ela assume a função de organizar, regular e comentar as atividades humanas. Além disso, é por meio dessa atividade, segundo (MACHADO, 2009, p. 48) “que se constrói uma memória dos pré-construídos sociais”, os quais, mediados pelos linguageiros, favorecem a apropriação e a transformação dos pré-construídos pelos indivíduos.

Para o ISD, está nos textos a materialização das práticas discursivas, que, por sua vez, carregam sentidos e são construídos sócio-historicamente. Diante disso, o Interacionismo Sociodiscursivo trabalha com a concepção de que o processo do desenvolvimento cognitivo acontece a partir da interação entre as mediações educativas e o uso dos textos (em especial, a análise e a interpretação), sejam eles orais ou escritos.

Dada a ênfase ao trabalho com os textos no ISD, Bronckart (2012) define-os como “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de texto” (BRONCKART, 2012, p.69).

Numa segunda acepção, em que o texto é entendido como uma entidade genérica, Bronckart (2012) designa-o como “**toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma linguagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2012, p. 71, grifos do autor).

Considerando os textos como frutos da atividade humana, os mesmos irão articular-se aos interesses, às necessidades e às formas de funcionamento das formações sociais das quais são decorrentes, e que, conseqüentemente, a partir das quais serão produzidos. Assim, ao se levar em conta a variedade de contextos em que esses textos são produzidos e realizados, cada indivíduo, dentro das suas necessidades, fará adaptações nesses textos, a fim de atender à situação comunicativa que lhe é apresentada, contribuindo, dessa forma, para a existência de variadas espécies de texto.

Para Bronckart (2012), devido a essa variedade das espécies de texto, há, desde a Antiguidade grega até os dias de hoje, uma inquietação em delimitar e nomear essas espécies, o que resultou na elaboração de diversas proposições classificatórias, centradas, em sua maioria, na noção de gênero de texto ou de gênero do discurso. Entretanto, para alguns estudiosos, dentre eles, Aristóteles, essa noção de gênero somente poderia ser aplicada aos textos de cunho social ou literário.

De acordo com Rojo (2008), a noção de gênero tem raízes na obra Aristotélica, no entanto, não se pode negar a relevância que os estudos de Bakhtin (2003) oferecem para os estudos de gênero de textos utilizados até os dias atuais. Para o autor, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHITIN, [1953] 2003, p. 261). Ainda segundo o autor, cada enunciado tem caráter individual, porém “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHITIN, 2003, p. 262).

Contudo, mesmo considerando a contribuição de Bakhtin para a noção de gêneros, Bronckart (2012) salienta que os gêneros de texto são entidades “profundamente vagas” e que, pela infinidade de classificações, tidas como divergentes e parciais, não se consegue chegar a um modelo de referência coerente. Assim, com a intenção de explicar parcialmente as definições teóricas e metodológicas acerca das definições de gênero do discurso e gênero de texto, Bronckart (2012) nos traz a seguinte definição:

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*. (BRONCKART, 2012, p. 75, grifos do autor).

Diante das diferenças de concepções entre as duas abordagens, Rojo (2005) tenta nos esclarecer sobre o que cada uma propõe. Sendo assim, na abordagem bakhtiniana dos gêneros discursivos, o interesse é “a busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, indicados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto”; já na abordagem dos gêneros textuais, o interesse se dá em “fazer uma descrição mais propriamente textual, quando se trata da materialidade linguística do texto; ou mais funcional/contextual quando se trata de abordar o gênero” (ROJO, 2005, p. 189).

Portanto, marcadas as especificidades com relação às duas abordagens acima descritas, compartilharemos neste trabalho a expressão gênero textual, a fim de deixarmos explícita a adoção das ideias apresentadas pelo ISD.

3.2 O ensino dos gêneros textuais

Desde a década de 1980, quando as teorias do Interacionismo Sociodiscursivo passaram a ser reconhecidas no Brasil, houve mudanças na concepção de como a língua oral e a escrita

deveriam ser trabalhadas na escola. Tais mudanças implicaram, sobretudo, no enfoque dado aos textos, uma vez que, segundo Cordeiro e Rojo (2004), estes eram trabalhados na escola como um objeto empírico e a sua função era unicamente propiciar atos de leitura, de produção e de análise linguística.

De acordo com as autoras, dentre as dificuldades existentes nas práticas escolares brasileiras, merecia destaque o fato de a escola não conseguir formar leitores competentes, aptos a fazerem uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica. Dessa forma, esses fatos contribuíram para uma mudança no enfoque dado ao texto, propiciando um olhar discursivo acerca desse tema na sala de aula.

Assim, visando a atender a essa nova realidade apresentada no cenário do ensino de língua materna, surgiu a necessidade de um ensino focado nas competências sociocomunicativas dos alunos, a qual se baseava no distanciamento de uma metodologia enraizada nos aspectos formais ou estruturais da língua para vincular-se a um ensino voltado para o uso interativo do texto, compreendendo, desse modo, a sua funcionalidade e o seu uso.

Portanto, foi a partir da incorporação nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997/1998), doravante PCNs, que o trabalho com o texto começou a sofrer modificações no contexto de ensino-aprendizagem. Passou-se, dessa forma, a dar-se:

Importância considerável tanto as situações de produção e circulação dos textos, como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros* (*discursivos ou textuais*) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais. (CORDEIRO e ROJO, 2004, p. 10).

Desse modo, observa-se que, para se conseguir ter o domínio da produção da linguagem, seja ela na modalidade escrita ou oral, é necessário fazê-lo através dos gêneros textuais, visto que eles possibilitam a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, favoráveis ao ensino da leitura e da escrita. Outrossim, salienta-se ainda o lugar do texto como unidade de trabalho e suporte para a aprendizagem das propriedades de um gênero.

Os gêneros podem ser definidos como enunciados relativamente estáveis, uma vez que possibilitam, a partir das marcas constituintes da organização textual, estabilizar os elementos formais das práticas de linguagem. Devido a essa característica, “os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 64). Porém, os gêneros não devem ser considerados como estáticos, pelo fato de que podem sofrer alterações de cunho histórico, cultural e social, além de poderem apresentar as marcas de estilo dos sujeitos que o produzem.

É importante compreender que a identificação e a consequente classificação dos gêneros resultam de uma série de fatores linguísticos e sociais, por isso, deve-se sempre levar em consideração a finalidade para a qual o texto é construído. Dessa forma, como são numerosos os objetivos com que são produzidos os textos no contexto social, numerosos também serão os gêneros.

Para Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros textuais podem ser considerados “megainstrumentos” de ensino, pois dão suporte para as atividades de linguagem, nas situações comunicativas, além de servirem como referência para os aprendizes. Contudo, para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, devem ser consideradas três dimensões:

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ e SCHNEULY, 2004, p. 64).

Dadas essas dimensões dos gêneros, compreende-se, portanto, a importância desses instrumentos na efetivação das práticas de linguagem, uma vez que a aprendizagem desta ocorre na interação entre essas práticas e as atividades de linguagem apoiadas nos gêneros textuais. Além disso, na concepção de Dolz e Schneuwly, os gêneros podem servir, mesmo que parcialmente, como mecanismos de reprodução, pois fazem parte da esfera social, constituindo-se como modelos dessas práticas de linguagem.

Seguindo a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart, Marcuschi (2008) defende que os gêneros se materializam nos textos em situações comunicativas diárias. Ainda, segundo o autor:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Portanto, sendo a escola a instituição social responsável pelo ensino da leitura e da escrita, é importante propiciar aos alunos uma variedade de gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem, oportunizando, dessa forma, a integração entre a linguagem e o contexto sociocultural do aluno.

3.3 O gênero fábula

O gênero fábula remonta há longos períodos da antiguidade. Inicialmente surgido no Oriente, baseado na tradição oral, foi popularizado por Esopo, um escravo grego, que viveu durante o século VI a. C. Considerado um dos principais fabulistas do Ocidente, Esopo tinha o hábito de contar histórias, as quais apresentavam como personagens animais que agiam e pensavam como os seres humanos.

Mesmo sendo considerado um dos pioneiros na introdução do gênero fábula no Ocidente, não há registros escritos deixados por Esopo. De acordo com Bagno (2002), “Seus apólogos foram registrados de forma literária mais tarde, por outros autores. O mais importante deles foi o romano Fedro (15 a.C. – 50 d.C.), que se declarava admirador e imitador de Esopo” (BAGNO, 2002).

Já na Era Moderna merece importante destaque o francês Jean de La Fontaine, que reescreveu várias das obras de Esopo e Fedro em forma de versos metrificadas e rimados, além de elaborar as suas próprias composições, dentre elas, a fábula mundialmente conhecida denominada de “A cigarra e a formiga”.

No Brasil, pode-se destacar a importante contribuição de Monteiro Lobato no tocante à popularização desse gênero. Considerado o precursor da Literatura Infantil brasileira, Lobato publicou um livro denominado “Fábulas”, no qual ele reconta, em forma de prosa, várias fábulas de Esopo, Fedro e de La Fontaine, além de publicar algumas de sua autoria.

Pelo fato de ter suas raízes advindas da tradição oral, as fábulas são reescritas em várias versões que vieram sendo moldadas conforme as tradições e os costumes da época em que foram recriadas. Por esse motivo, uma mesma fábula pode conter várias interpretações, a depender do estilo de quem escreve, assim como o próprio ensinamento que o autor deseja transmitir para a sociedade.

Em uma perspectiva etimológica, o termo fábula é derivado do latim, mais especificamente do verbo “*fabulare*”, o qual tem como significado “dizer” ou “contar algo”. Por esse fato, justifica-se a noção da fábula como uma narrativa inicialmente oral. Coelho (2000) apresenta a seguinte definição para esse gênero:

Fábula (lat. fari= falar e gr. phao=dizer, contar algo) é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade. A julgar pelo que a história registra, foi a primeira espécie de narrativa a aparecer (COELHO, 2000, p. 165).

A escolha pelo uso de animais como personagens nas fábulas justificava-se pelo fato de que os povos orientais tinham uma preocupação com a vida após a morte. Para eles, a vida existia além da morte e a alma humana era transferida para os animais. Há também a explicação de que a escolha devia-se ao fato de tentar trazer uma lição de moral às pessoas de uma forma mais disfarçada.

Apesar de inventadas há muito tempo, as fábulas atraem até os dias de hoje vários tipos de pessoas em diversos lugares do mundo, pois relatam fatos muito característicos da personalidade humana, tais como, os sentimentos e os anseios mais profundos. Além disso, cada animal na fábula simboliza algum aspecto referente às características dos humanos. Para exemplificar tal afirmativa, pode-se destacar a raposa como símbolo da esperteza e astúcia; a formiga representando as pessoas que gostam de trabalhar; temos o leão caracterizando a força; o cordeiro, denotando a ingenuidade, dentre outros.

De acordo com Bagno (2002), “a grande maioria das fábulas tem como personagens animais ou criaturas imaginárias (criatura fabulosas), que representam, de forma alegórica, os traços de caráter (negativos e positivos) dos seres humanos” (BAGNO, 2002). Os gregos chamavam a fábula de apólogo, pois, apesar de possuir características semelhantes às do gênero fábula, diferencia-se pelo fato de se concentrar mais em situações reais e de utilizar como personagens seres inanimados.

Mesmo sendo um texto curto e relativamente simples, a fábula possui a estrutura completa de uma narrativa, pois apresenta em seu conteúdo o início (apresentação da situação inicial), o desenvolvimento (apresentação de um conflito) e a conclusão (desfecho do conflito). Vale destacar que, após o desfecho, geralmente aparece uma frase, a qual é denominada de moral da história, pois nela resume-se a mensagem que o texto deseja transmitir.

Essas frases de efeito, ou simplesmente a moral da história nas fábulas, deram origem a uma infinidade de provérbios populares nos países do Ocidente. Assim, quando se ouve o provérbio: “Devagar e sempre se vai ao longe”, imediatamente vem à mente de quem conhece a fábula “A lebre e a tartaruga” a relação intertextual que existe entre ambos; outro provérbio bastante conhecido é: “Quem desdenha quer comprar”, que tem uma relação direta com a fábula “A raposa e as uvas”, e assim por diante.

Os provérbios são pequenas frases oriundas da sabedoria popular, que têm a função de transmitir ensinamentos. Segundo estudiosos, não se sabe quem os inventou, porém o que se sabe é que eles constituem uma parte importante da cultura, já que perpassam de geração a geração.

Ademais, constata-se que, apesar de ser um gênero relativamente simples e aparentemente infantil, a fábula pode ser um instrumento de ensino que pode favorecer as habilidades de leitura e escrita, assim como permitir o ensino de conteúdos gramaticais de forma contextualizada e significativa, a saber, o ensino da pontuação.

3.4 Características discursivas do gênero fábula

De acordo com Bronckart (2012), os textos são organizados em três níveis superpostos e, em parte, interativos. Essa organização, também denominada folhado textual, é constituída pela infraestrutura geral do texto, pelos mecanismos de textualização e pelos mecanismos enunciativos. A infraestrutura geral do texto, segundo o autor, pode ser compreendida “pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem” (BRONCKART, 2012, p. 120).

No plano geral do texto, observa-se como o conteúdo temático está organizado. No caso do gênero fábula, essa organização é configurada pelo título, pelo corpo do texto e pela moral, ou frase de efeito que aparece sempre no final da história. Tomaremos como base de análise a reescrita de uma das fábulas mais conhecidas de Jean de La Fontaine (1668) para apresentarmos as características discursivas presentes nesse gênero:

A Raposa e a Cegonha

A Raposa convidou a Cegonha para jantar e lhe serviu sopa em um prato raso.
 —Você não está gostando de minha sopa? — Perguntou, enquanto a cegonha bicava o líquido sem sucesso.
 — Como posso gostar? — A Cegonha respondeu, vendo a Raposa lambendo a sopa que lhe pareceu deliciosa.
 Dias depois foi a vez da cegonha convidar a Raposa para comer na beira da Lagoa, serviu então a sopa num jarro largo embaixo e estreito em cima.
 —Hummmm, deliciosa! — Exclamou a Cegonha, enfiando o comprido bico pelo gargalo —Você não acha?
 A Raposa não achava nada nem podia achar, pois seu focinho não passava pelo gargalo estreito do jarro. Tentou mais uma ou duas vezes e se despediu de mau humor, achando que por algum motivo aquilo não era nada engraçado.

MORAL: às vezes recebemos na mesma moeda por tudo aquilo que fazemos.

Jean de La Fontaine (1668)

Ao observar a fábula supracitada, percebe-se que o primeiro elemento constituinte- o título- é formado pelo nome dos personagens da história: A raposa e a cegonha. O segundo elemento corresponde ao texto, que se configura como uma sequência predominantemente

narrativa, característica comum ao gênero em análise, no qual são narradas ações realizadas por animais que agem e pensam como os seres humanos. Por fim, verifica-se, na terceira parte, a moral, cuja função é trazer um ensinamento ou um conselho sobre o fato narrado. A moral, portanto, constitui a materialização das verdades trazidas pela narrativa.

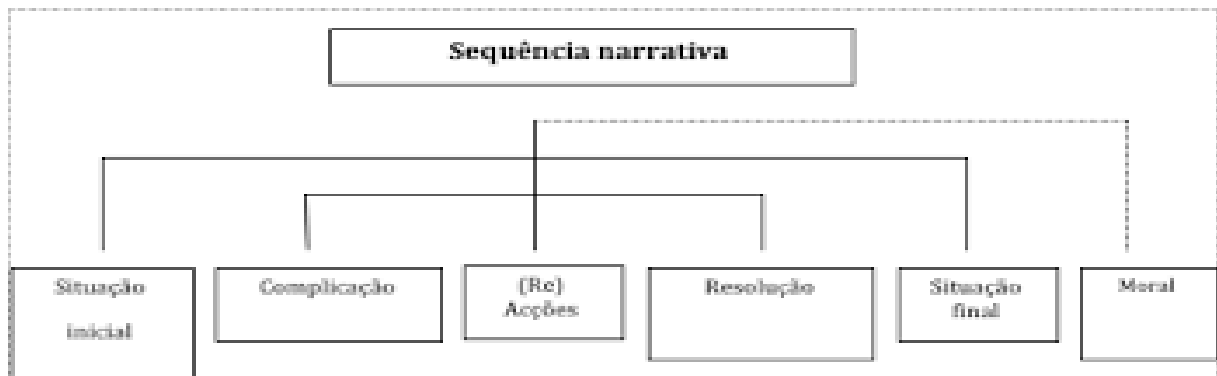
Assim, apresentando em sua trama textual as ações fictícias, vivenciadas por animais personificados e que acontecem em um espaço-tempo diferente da ação da linguagem, ou seja, em um espaço-tempo diferente das coordenadas do mundo ordinário, as fábulas são enquadradas no mundo do narrar, segundo o conceito dos mundos discursivos trazidos por Bronckart (2012).

De acordo com o autor, a infraestrutura textual também é caracterizada pela organização sequencial ou linear do conteúdo temático. Para discorrer sobre esse aspecto, recorre aos estudos de Adam (1992), que apresentam cinco tipos de sequência: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

Com relação ao gênero fábula, o tipo de sequência predominante é a narrativa, pois são verificados em sua composição seis características apontadas por Adam (1992), que são inerentes a esse tipo de sequência: a) uma **sequência de eventos** alinhados em ordem temporal; b) a **unidade temática**, privilegiando um sujeito agente; c) **os predicados transformados**, que consistem na transformação das características dos personagens no desenrolar da trama; d) **o processo**, ou seja, uma narrativa deve contemplar a seguinte estrutura: início, meio e fim; e) **a intriga**, um conjunto de causas que sustentam os fatos narrados; f) **a moral**, reflexão sobre o fato narrado, que pode encerrar a verdadeira razão de se contar aquela história.

Diante do exposto, a macroestrutura do gênero fábula apresenta cinco elementos que compõem a sequência narrativa: situação inicial (apresentação inicial); complicação (desencadeamento de uma tensão); (re) ações (acontecimentos gerados pela tensão); resolução (redução da tensão); situação final (desfecho); moral (significado global da história). O esquema a seguir ilustra o esquema de sequência narrativa proposto por Adam (1992):

Figura 02- Esquema da Sequência Narrativa



Fonte: (ADAM, 1992 *apud* BONINI, 2005, p.220)

A fim de exemplificarmos a sequência narrativa da fábula “A Raposa e a Cegonha”, apresentaremos a distribuição desses elementos constituintes no quadro abaixo:

Quadro 03- Superestrutura e Macroestrutura do gênero fábula

SUPERESTRUTURA	MACROESTRUTURA
Situação Inicial	O narrador inicia a narrativa anunciando que a cegonha é convidada para ir tomar uma sopa na casa da raposa.
Complicação	A raposa serve a sopa em um prato raso, e a cegonha não consegue saborear o alimento.
(Re) Ações	A cegonha, chateada com a situação, convida a raposa para jantar em sua casa em um outro dia.
Resolução	A cegonha revida a ação da raposa, servindo-lhe a sopa em um jarro que era impossível da raposa alcançar.
Situação final	A raposa vai embora chateada com a brincadeira que a cegonha fez com ela.
Moral	O autor da fábula nos faz refletir que não devemos fazer com os outros algo que não gostaríamos que fizessem conosco.

Fonte: (Autora - adaptado de ADAM, 1992 *apud* BONINI, 2005, p.220).

De acordo com o que pudemos observar na fábula “A Raposa e a Cegonha”, esse gênero comporta um segmento narrativo predominante, no qual são intercaladas as interações verbais dos personagens, apresentadas por meio do discurso direto, como pode ser verificado nos fragmentos a seguir:

—Você não está gostando de minha sopa? - Perguntou, enquanto a cegonha bicava o líquido sem sucesso.

— Como posso gostar? — A Cegonha respondeu, vendo a Raposa lambendo a sopa que lhe pareceu deliciosa.

Segundo Bronckart (2012), as sequências dialogais que aparecem atreladas ao discurso principal são pertencentes ao mundo do discurso interativo, o qual se caracteriza como um mundo discursivo distinto, mas dependente do mundo da narração, uma vez que o diálogo deve estar engajado ao discurso do narrar, a fim de se produzir um todo textual coerente. Vale ressaltar que, segundo Adam (2005), as sequências dialogais classificam-se em dois tipos: as fáticas, cuja função é abrir e fechar a interação entre os interlocutores; e as transacionais, que são aquelas que fazem parte do ato comunicativo, como é o caso do diálogo apresentado no gênero fábula.

Ao compreender que todo gênero está inserido dentro de um tipo de sequência e que as sequências podem servir como protótipos de formas de planejamento de um conteúdo temático, Cardoso (2008) recorre a Bronckart (1996) para discorrer acerca da importância da noção de sequência para o processo de ensino-aprendizagem da produção textual:

Discutindo o estatuto das sequências, Bronckart (1996, p.236) salienta que os protótipos, entendidos como modelos abstratos, dos quais disporiam os produtores e receptores de textos-tipos linguísticos variáveis- são construtos teóricos, elaborados secundariamente e após o exame das sequências empiricamente observáveis nos textos. Se os protótipos podem funcionar como modelo, para um produtor de texto, e apenas no sentido de generalização de diversas práticas planificadoras observáveis no intertexto. Mais precisamente: os protótipos não advêm de uma “competência textual” biologicamente fundada, mas, ao contrário, da experiência de intertexto, em suas dimensões práticas e históricas. (CARDOSO, 2008, p.43)

Diante do exposto, considerando a macroestrutura do gênero fábula, é possível realizar um trabalho de ensino da paragrafação no texto escrito, haja vista a possibilidade de organizar as informações por meio da estrutura e das fases do discurso narrativo; além disso, chamar a atenção para o uso da pontuação como um dos recursos existentes para demarcar e estruturar

os parágrafos, bem como atribuir aos sinais à função de segmentar a voz do narrador e a voz das personagens na fábula, contribuindo, dessa forma, para uma escrita coesa e coerente.

3.5 Características linguístico-discursivas do gênero fábula

Segundo Bronckart (2012), as características linguístico-discursivas de um gênero estão condicionadas aos mecanismos de textualização e aos mecanismos de enunciação. Segundo o autor, os mecanismos de textualização cooperam para a linearidade do texto, contribuindo, portanto, para o estabelecimento da coerência temática. Por sua vez, os mecanismos enunciativos, contribuem para a preservação da coerência pragmática ou interativa do texto.

Dentre os mecanismos de textualização existentes, iremos nos deter, nesta pesquisa, ao uso dos sinais de pontuação no gênero fábula, os quais, ainda segundo Cardoso (2002, p. 110), podem ser considerados “indicadores da organização temática e sequencial dos textos”.

Considerando as diferentes vozes que podem se expressar em um texto (BRONCKART, 2012), tomaremos como base de análise nesta pesquisa o posicionamento enunciativo do emprego de vozes dentro dos mecanismos enunciativos. A pontuação é um importante recurso para dar segmentação ao texto escrito, pois tem a função de dividi-lo em unidades menores, para, assim, manter a coesão e coerência do discurso. Para Cardoso (2002), quando a segmentação é bem feita, consegue atender às demandas do leitor, contribuindo, de forma satisfatória, para uma maior legibilidade do texto.

É importante destacar que os gêneros textuais não apresentam uma forma de segmentação homogênea e fixa. Ou seja, gêneros diferentes demandam formas de segmentação diferenciadas. Assim, um poema não terá a mesma segmentação de uma fábula, já que ambos possuem estruturas e finalidades distintas.

Apesar de ser um texto breve, a fábula apresenta especificidades quanto ao uso da pontuação para atender as exigências do gênero com relação às instâncias enunciativas. De acordo com Carvalho (2011):

Por meio de um discurso de fácil assimilação, a fábula é um gênero textual regulado por uma sequência de ações centrada em apenas uma célula dramática que expõe no início uma situação de equilíbrio entre os personagens. Em seguida, ocorre um conflito provocado por ação-reação dos personagens, tendo como desfecho a solução de um problema. (CARVALHO, 2011, p.230/231)

Percebe-se, portanto, que a trama textual do gênero fábula é composta por uma sequência de ações, na qual é evidenciada a presença de um narrador, cuja função é relatar os

acontecimentos e a presença de personagens, os quais têm a função de protagonizar os fatos relatados pelo narrador. A fim de análise, agora de cunho linguístico-discursivo, retomaremos à versão da fábula “A raposa e a cegonha”, de Jean de La Fontaine (1668), para verificarmos o uso da pontuação e das vozes demarcadas no gênero em estudo.

Fábula: A Raposa e a Cegonha

A Raposa convidou a Cegonha para jantar e lhe serviu sopa em um prato raso.

—Você não está gostando de minha sopa? — Perguntou, enquanto a cegonha bicava o líquido sem sucesso.

— Como posso gostar? — A Cegonha respondeu, vendo a Raposa lambe a sopa que lhe pareceu deliciosa.

Dias depois foi a vez da cegonha convidar a Raposa para comer na beira da Lagoa, serviu então a sopa num jarro largo embaixo e estreito em cima.

— Hummmm, deliciosa! — Exclamou a Cegonha, enfiando o comprido bico pelo gargalo — Você não acha?

A Raposa não achava nada nem podia achar, pois seu focinho não passava pelo gargalo estreito do jarro. Tentou mais uma ou duas vezes e se despediu de mau humor, achando que por algum motivo aquilo não era nada engraçado.

MORAL: às vezes recebemos na mesma moeda por tudo aquilo que fazemos.

Jean de La Fontaine (1668)

A escolha da fábula em análise deveu-se pelo fato de ela apresentar uma estrutura prototípica, contendo a voz do narrador, o diálogo entre dois animais e, no final, apresentar uma moral. A partir de uma observação superficial, verifica-se que o texto é escrito em forma de prosa e já se pode perceber a primeira forma de segmentação empregada, que é a utilização de parágrafos, que assumem a função de separar os turnos de fala presentes na fábula, ou seja, as vozes enunciativas do narrador e das personagens.

Ao analisarmos o primeiro parágrafo, observamos a presença da fala do narrador, o qual faz a apresentação dos personagens da história, bem como apresenta a situação inicial. Pelo fato de ser um enunciado curto, há a presença apenas do ponto final para demonstrar o fechamento do enunciado.

A Raposa convidou a Cegonha para jantar e lhe serviu sopa em um prato raso.

Ainda nesse primeiro parágrafo, podemos depreender o foco narrativo da fábula em análise, sendo este apresentado em 3ª pessoa por um narrador-observador que narra os acontecimentos sem participar da história.

Logo adiante, no segundo parágrafo, aparece o seguinte enunciado:

— Você não está gostando de minha sopa? — Perguntou, enquanto a cegonha bicava o líquido sem sucesso.

Pode-se perceber a introdução do diálogo entre os personagens, uma vez que o enunciado se inicia com o uso do travessão, explicitando a fala de um deles, ou seja, tem-se aí um exemplo de discurso direto, recurso utilizado para tentar reproduzir fielmente a fala dos personagens. Além disso, a primeira oração é concluída com o uso do sinal de interrogação, o que dá a entender que se trata de uma pergunta. Após o questionamento, aparece novamente o travessão, agora assumindo uma função diferente da que lhe fora atribuída inicialmente. Na segunda situação, o travessão foi empregado para demarcar a voz do narrador que aparece ao final do discurso direto. Podemos concluir que se trata da voz do narrador devido à presença do verbo dicendi “perguntou”, o qual aparece conjugado na terceira pessoa do singular, caracterizando o discurso do narrador-observador; outrossim, atribui-se esse uso do travessão pelo fato de o autor não ter utilizado a estrutura típica para a introdução do diálogo, que consiste em: **identificação do personagem que vai falar- verbo dicendi- uso dos dois pontos**. Assim, reescrevendo o fragmento em sua estrutura canônica, poder-se-ia observar o seguinte:

A raposa perguntou a cegonha:

— Você não está gostando de minha sopa?

Dessa forma, é possível notar que a função dos sinais de pontuação vai variar de acordo com o uso que lhe está sendo atribuído, e essa percepção somente será claramente compreendida quando esse uso estiver dentro do texto.

Em seguida, no quinto parágrafo, observa-se também a presença de outro discurso direto representando a fala da cegonha, sendo iniciado pelo travessão e finalizado pelo ponto de exclamação:

— Hummmm, deliciosa!

Nesse exemplo, verifica-se além do uso do travessão, cuja finalidade é apresentar a fala da cegonha, o uso da vírgula e da exclamação. O enunciado inicia-se com a interjeição “**hummmm**”, expressando a intenção de representar a aprovação da cegonha com relação à pergunta que foi feita pela raposa. O uso da vírgula separando as expressões “**hummmm**” e “**deliciosa**” justifica-se pelo fato de a primeira assumir a função de vocativo expressivo. No tocante ao uso da exclamação, pode-se justificar a escolha pelo fato de representar no texto escrito a entonação da aprovação feita pela cegonha, uma vez que, se esse sinal fosse substituído pelo ponto final ou pelo ponto de interrogação, o sentido da expressão seria modificado completamente.

É válido destacar também que, além do uso da pontuação para demarcar as vozes presentes na fábula, há o emprego dos tempos verbais. Desse modo, verificamos que nas sequências dialogais há o emprego dos verbos no presente do indicativo: “— **Como posso gostar**?””; já na voz do narrador, percebemos o predomínio do emprego do pretérito: “A Raposa não **achava** nada nem **podia** achar, pois seu focinho não **passava** pelo gargalo estreito do jarro. **Tentou** mais uma ou duas vezes e se **despediu** de mau humor, achando que por algum motivo aquilo não **era** nada engraçado”.

Além das vozes dos personagens e do narrador, há a presença da voz do autor da fábula, a qual se manifesta explicitamente na moral. Portanto, a moral retrata a intenção do autor em provocar no leitor uma reflexão acerca da mensagem transmitida pela fábula.

Assim, diante do exposto, percebe-se que a fábula é um gênero que permite trabalhar a compreensão e o uso significativo dos sinais de pontuação, uma vez que aparecem em grande quantidade e diversidade nesse tipo de texto, além de serem utilizados atendendo às variadas necessidades comunicativas do gênero, como também às preferências autorais, assim como sugere Ferreira (1996).

No próximo capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos da pesquisa, bem como os passos seguidos para a execução da sequência didática, além de uma pequena descrição do ambiente escolar (*lócus* dessa pesquisa) e dos sujeitos envolvidos em nossa prática interventiva.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem em vista o trabalho com a leitura e a reescrita do gênero fábula, com enfoque no uso dos sinais de pontuação, na perspectiva de fazer os alunos compreenderem a importância e as consequências do uso desses sinais na produção de texto. Tal motivação decorre da observação das produções realizadas por meus alunos no ambiente escolar. A partir dessa percepção, pudemos constatar que a maioria dos alunos pouco utiliza os sinais em seus textos, e, quando utilizam, não sabem empregá-los de forma coerente. Assim, para alcançar o objetivo acima proposto, optamos pelo uso da pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (1986) pode ser definida como:

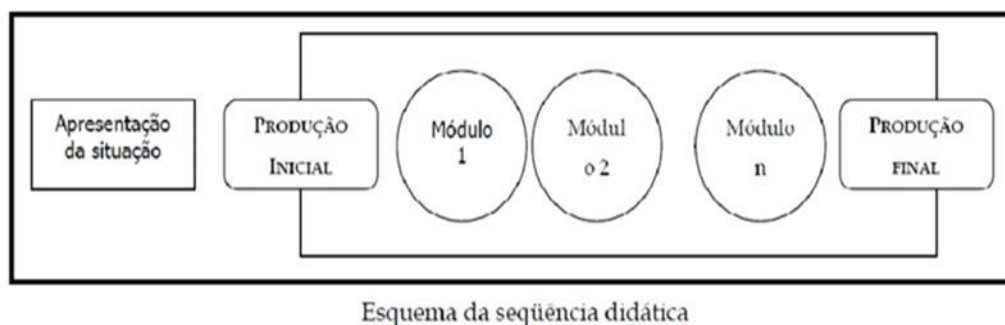
(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Dessa forma, compreende-se que a pesquisa-ação envolve a participação de todos os envolvidos no processo, promovendo, assim, uma cooperação mútua, na qual todos juntos buscam a solução para um problema comum. Por ter um caráter interventivo e reflexivo, ela propõe um planejamento de atividades que permitem desde a investigação da realidade até a transformação desta.

Mediante a esse contexto, optamos para a elaboração de uma sequência didática com a finalidade de propor atividades que pudessem favorecer a compreensão das marcas de pontuação para a produção de sentidos e o consequente uso desses recursos nas produções textuais. Para tanto, a escolha pelo uso da sequência didática deve-se ao fato de que ela é um importante instrumento de ensino-aprendizagem, uma vez que se utiliza de um conjunto de atividades previamente planejadas e com finalidades claramente estabelecidas, a partir de um gênero textual.

Para a construção dessa sequência, utilizamos o esquema proposto por Dolz e Schneuwly (2004, p.98), representado na figura abaixo:

Figura 3- Modelo de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004)



Assim, com o objetivo de alcançarmos resultados mais satisfatórios quanto ao processo de ensino-aprendizagem, devemos buscar novas estratégias e metodologias que possibilitem um aprendizado mais produtivo por parte dos nossos educandos. Diante disso, a nossa sequência didática contemplou atividades discursivas de leitura, análise linguística e produção textual, cuja intenção era observar como os alunos estavam se apropriando da pontuação e, principalmente, como faziam para significarem os seus textos a partir do uso dos sinais.

Sintetizaremos adiante os passos que foram seguidos para a aplicação dessa sequência didática (SD), que foi realizada entre os meses de outubro e dezembro do ano de 2019, em uma turma de 9º Ano de uma escola estadual do município de Lagarto-SE.

Quadro 04- Resumo das etapas e das atividades da sequência didática

ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Apresentação da situação	1ª e 2ª semanas 4 aulas: Objetivo: Identificar as principais dificuldades encontradas nas produções textuais dos alunos, a fim de desenvolvermos atividades que pudessem atender as necessidades observadas. ➤ Apresentação da proposta de trabalho com o gênero fábula e com os sinais de pontuação; ➤ 1º momento de interação com o gênero fábula (apresentação e leitura oral de três versões da fábula “A raposa e a cegonha”, pontuadas de forma diferente). ➤ Discussão sobre as características do gênero fábula; ➤ Discussão sobre a macroestrutura dos textos; ➤ Discussão sobre as diferentes formas de pontuar o mesmo texto e o uso dos sinais em determinadas situações; ➤ Exploração dos aspectos textuais e discursivos das fábulas; ➤ Na apresentação inicial, houve a solicitação de uma proposta de reescrita do gênero fábula, a fim de verificarmos as principais dificuldades dos alunos.
	3ª e 4ª semanas 4 aulas: Objetivo: Discutir sobre os sinais de pontuação e a importância destes no texto.

	➤ Apresentação do vídeo intitulado “O tempo não para. Use os sinais de pontuação para ser feliz no amor e na vida”, do Padre Fábio de Melo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7Ft1qc6NwN4; ➤ Leitura e atividade de interpretação do conto “Pontos de vista”; ➤ Atividade de produção textual (os alunos receberam a fábula “O lobo e o cordeiro”, totalmente sem pontuação e com ausência de parágrafos, tendo a tarefa de segmentar as vozes enunciativas, fazendo o uso de parágrafos e da pontuação devida).
2º módulo	5ª semana 2 aulas: Objetivo: (Re)conhecer as características do gênero fábula. ➤ Leitura e discussão oral de duas versões da fábula “A raposa e as uvas”; ➤ Discussão acerca da expressividade provocada pela escolha da pontuação nos textos lidos; ➤ Atividades de interpretação e análise linguística sobre as fábulas lidas;
3º módulo	6ª e 7ª semanas 4 aulas: Objetivo: Trabalhar os sentidos expressos pelas fábulas e as formas composicionais. ➤ Leitura e discussão de duas versões da fábula “A lebre e a tartaruga” (em prosa e em versos), de autorias de Esopo e La Fontaine; ➤ Discussão sobre os elementos que compõem uma narrativa e um texto em versos; ➤ Atividades de interpretação e análise linguística.
4º módulo	8ª e 9ª semanas 4 aulas: Objetivo: Trabalhar a macroestrutura das fábulas e os tipos de discurso. ➤ Leitura e discussão da fábula “O lobo e o cordeiro”, de autoria de Monteiro Lobato; ➤ Discussão sobre os elementos que compõem uma narrativa; ➤ Discussão sobre os tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre) e os usos da pontuação para marcar os tipos de discurso; ➤ Atividades de interpretação, análise linguística e produção textual sobre a fábula lida; ➤ Apresentação do vídeo “O leão e o ratinho”, disponível em: https://youtu.be/YJyy3VeTXFQ; ➤ Atividade de pontuar os diálogos da fábula “O leão e o ratinho”, na versão em quadrinhos.
5º módulo	10ª semana 4 aulas: Objetivos: Observar os pontos de vistas apresentados pelas fábulas e trabalhar as variadas formas de pontuar um texto. ➤ Leitura e discussão das fábulas “A cigarra e a formiga”, nas versões de La Fontaine e Monteiro Lobato; ➤ Discussão acerca da concepção de trabalho apresentada por cada uma das versões; ➤ Atividade de interpretação e análise linguística sobre as fábulas lidas;

	➤ Atividade de pontuar uma terceira versão da fábula “A cigarra e a formiga”, de autoria de Esopo.
6º módulo	11ª semana 4 aulas: Objetivos: Analisar e reescrever fábulas escritas na produção inicial, corrigindo os desvios quanto ao uso da pontuação. ➤ Atividade de reescrita de fábula, corrigindo os erros de pontuação existentes; ➤ Atividade de produção textual: Reescrita da fábula “A cegonha e a raposa”, com a proposta de criação de um novo final para a fábula.
Produção final	12ª e 13ª semanas 4 aulas: Objetivos: Produzir um texto pertencente ao gênero fábula atendendo às características de ordem discursiva e linguístico-discursiva, bem como ao uso da pontuação, vistos durante a aplicação da sequência didática. ➤ Apresentação do vídeo “A pomba e a formiga”, disponível em: https://youtu.be/azmOspahSNg. ➤ Proposta de produção escrita da fábula transmitida no vídeo; ➤ Socialização das produções em sala de aula; ➤ Apresentação das produções escritas no projeto de leitura da escola.

Autoria: Professora-pesquisadora

Os resultados obtidos com a aplicação da sequência didática serviram-nos como *corpus* para análise e discussão acerca do uso da pontuação nos textos dos alunos, os quais aparecem transcritos no capítulo 5 desta pesquisa, além de apresentarmos os textos originais no anexo.

A seguir, na próxima subseção, apresentaremos uma breve descrição do espaço escolar onde foi realizada a aplicação da SD, bem como uma pequena descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

4.1 Descrição do ambiente escolar e dos sujeitos da pesquisa

Apresentando uma área construída de 4.263m², o colégio situa-se no centro da cidade, atendendo à população pertencente, em sua maioria, às zonas periféricas e rurais do município. Dispõe de apenas seis salas de aula, que funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo aos seus 300 alunos, matriculados no ano de 2019, durante o dia, a segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e a noite, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA- Ensino Médio). Apesar de ser uma instituição de pequeno porte e sem muitos recursos de infraestrutura, o colégio conseguiu obter média 5,0, no último IDEB divulgado no ano de 2017.

Para compor o universo da pesquisa, utilizamos a turma de nono ano A, do turno matutino, composta por 32 alunos de faixa etária entre 14 e 16 anos. A iniciativa de aplicar a sequência didática na referida turma, deveu-se pelo fato de observar, enquanto professora de Redação desta escola e desta turma, que a maioria dos alunos não costumava utilizar, de forma adequada, os sinais de pontuação em suas produções textuais. Tal fato inquietava-me, visto que este conteúdo é ensinado na escola desde as séries iniciais do Fundamental I e, mesmo assim, os alunos chegam ao nono ano, última etapa do Ensino Fundamental ciclo II, sem conhecer a importância dessas marcas gráficas para a produção de sentidos na escrita; consequentemente, não compreendendo a importância, acabam por não utilizá-las.

5 PONTUAÇÃO E FÁBULA: ANÁLISE DO CORPUS

Conforme mencionado anteriormente, optamos por apresentar nesta pesquisa uma proposta de ensino da pontuação subsidiado por uma abordagem discursivo-textual. Para isso, buscamos nos valer de textos reais e concretos. Dessa forma, escolhemos o gênero fábula como desencadeador dos estudos dos discursos projetados pelo narrador e pelos personagens nessa narrativa.

A escolha do gênero fábula se deu pelo fato de ser um texto relativamente curto, alegórico e bastante conhecido entre os alunos, mas, sobretudo, pela constatação de que, por trás da sua suposta simplicidade, temos uma infinidade de possibilidades de trabalho atreladas a esse gênero, seja de ordem discursiva, linguístico-discursiva, de análise linguística, entre outros.

Assim, com o objetivo de explorarmos as representações dos discursos, acompanhados de suas respectivas pontuações e, de forma concomitante, acompanharmos o nível de aprendizado dos discentes sobre o gênero em questão e o domínio das capacidades ligadas à pontuação, propusemos uma sequência didática com as fábulas de autoria de La Fontaine, Esopo e Monteiro Lobato.

Diante do exposto, detalharemos abaixo como foi desenvolvida a sequência, que foi composta por uma apresentação inicial, na qual pudemos perceber, com a produção textual, o que os alunos sabiam acerca do gênero e, principalmente, como eles utilizavam a pontuação em seus textos; por seis módulos, os quais contemplaram atividades de leitura, produção e reflexão sobre o uso da pontuação; e por fim, uma produção final, cujo objetivo foi fazer a comparação com as produções realizadas no início e no decorrer da aplicação da sequência.

a) Apresentação Inicial

Na apresentação inicial, fora explicado aos alunos a proposta da sequência didática, assim como os tipos de atividades que seriam desenvolvidas no seu decorrer: atividades discursivas de leitura, análise linguística e produção textual, baseados no gênero fábula e atrelados ao uso dos sinais de pontuação.

Após esse diálogo inicial, discutimos sobre as características do gênero fábula, os elementos básicos da estrutura composicional desse gênero e as situações sociais em que esses textos foram produzidos. Para compor esse primeiro momento da apresentação inicial,

utilizamos três versões da fábula “A raposa e a cegonha”, duas em prosa e uma em verso, nas versões de Esopo e de Jean de La Fontaine (1668), a fim de se observar e discutir as variadas formas de se pontuar um texto e o uso dos sinais em detrimento das instâncias enunciativas. As três versões apresentavam formas diferenciadas de pontuação, demarcando a segmentação do discurso do narrador e dos personagens, como podemos observar:

A raposa e a cegonha

Fábulas de Esopo. [tradução de Heloísa Jahn]

Um dia a raposa convidou a cegonha para jantar. Querendo pregar uma peça na outra, serviu sopa num prato raso. Claro que a raposa tomou toda a sua sopa sem o menor problema, mas a pobre cegonha, com seu bico comprido, mal pôde tomar uma gota. O resultado foi que a cegonha voltou para casa morrendo de fome. A raposa fingiu que estava preocupada, perguntou se a sopa não estava do gosto da cegonha, mas a cegonha não disse nada. Quando foi embora, agradeceu muito a gentileza da raposa e disse que fazia questão de retribuir o jantar no dia seguinte.

Assim que chegou, a raposa como ganhar dinheiro extra se sentou lambendo os beiços de fome, curiosa para ver as delícias que a outra ia servir. O jantar veio para a mesa numa jarra alta, de gargalo estreito, onde a cegonha podia beber sem o menor problema. A raposa, amoladíssima, só teve uma saída: lamber as gotinhas de sopa que escorriam pelo lado de fora da jarra. Ela aprendeu muito bem a lição. Enquanto ia andando para casa, faminta, pensava: “Não posso reclamar da cegonha. Ela me tratou mal, mas fui grosseira com ela primeiro.”

MORAL DA HISTÓRIA: trate os outros tal como deseja ser tratado.

Disponível em: <https://www.revistaprosaversoearte.com/a-raposa-e-a-cegonha-uma-extraordinaria-fabuladeesopo/>

A Raposa e a Cegonha - Jean de La Fontaine(1668)

A Raposa convidou a Cegonha para jantar e lhe serviu sopa em um prato raso.

-Você não está gostando de minha sopa? - Perguntou, enquanto a cegonha bicava o líquido sem sucesso.

- Como posso gostar? - A Cegonha respondeu, vendo a Raposa lamber a sopa que lhe pareceu deliciosa.

Dias depois foi a vez da cegonha convidar a Raposa para comer na beira da Lagoa, serviu então a sopa num jarro largo embaixo e estreito em cima.

- Hummmm, deliciosa! - Exclamou a Cegonha, enfiando o comprido bico pelo gargalo - Você não acha?

A Raposa não achava nada nem podia achar, pois seu focinho não passava pelo gargalo estreito do jarro. Tentou mais uma ou duas vezes e se despediu de mau humor, achando que por algum motivo aquilo não era nada engraçado.

MORAL: às vezes recebemos na mesma moeda por tudo aquilo que fazemos.

Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/ODEwMzk3>

A raposa e a cegonha

Quis a raposa matreira,
Que excede a todas na ronha,
Lá por piques de outro tempo,
Pregar um ópio à cegonha.

Topando-a, lhe diz: “comadre,
Tenho amanhã belas migas,
E eu nada como com gosto
Sem convidar as amigas.

De lá ir jantar comigo
Quero que tenha a bondade;
Vá em jejum porque pode
Tirar-lhe o almoço a vontade.”

Agradeceu-lhe a cegonha
Uma oferenda tão singela,
E contava que teria
Uma grande fartadela.

Ao sítio aprazado foi,
Era meio-dia em ponto,
E com efeito a raposa
Já tinha o banquete pronto.

Espalhadas num lajedo
Pôs as migas do jantar,
E à cegonha diz: “comadre,
Aqui as tenho a esfriar.

Creio que são muito boas –
Sansfaçon – vamos a elas.”
Eis logo chupa metade
Nas primeiras lambidelas.

No longo bico a cegonha
Nada podia apanhar;
E a raposa em ar de mofa,
Mamou inteiro o jantar.

Ficando morta de fome,
Não disse nada a cegonha;

Mas logo jurou vingar-se
Daquela pouca vergonha.

E afetando ser-lhe grata,
Disse: “comadre, eu a instigo
A dar-me o gosto amanhã
De ir também jantar comigo.”

A raposa lambisqueira
Na cegonha se fiou,
E ao convite, às horas dadas,
No outro dia não faltou.

Uma botija com papas
Pronta a cegonha lhe tinha;
E diz-lhe: “sem cerimônia,
A elas, comadre minha.”

Já pelo estreito gargalo
Comendo, o bico metia;
E a esperta só lambiscava
O que à cegonha caía.

Ela, depois de estar farta,
Lhe disse: “prezada amiga,
Demos mil graças ao céu
Por nos encher a barriga.”

A raposa conhecendo
A vingança da cegonha,
Safou-se de orelha baixa,
Com mais fome que vergonha.

Enganadores nocivos,
Aprendeis esta lição.
Tramas com tramas se pagam,
Que é pena de Talião.

Se quase sempre os que iludem
Sem que os iludam não passam,
Nunca ninguém faça aos outros
O que não quer que lhe façam.

La Fontaine [tradução Curvo Semedo]. **Fábulas**.
SP: Martin Claret, 2005, p. 46-49.

Ao observarmos as estratégias discursivas dos diferentes tradutores sobre o modo de narrar a história, compreendemos a importância da pontuação no tocante à significação desses

enunciados. A escolha pelo uso do travessão em detrimento das aspas para marcar a voz dos personagens, a opção por escrever a fábula segmentando-a em parágrafos, ou a opção de escrevê-la em versos e estrofes, selecionando as palavras, a fim dar ritmo ao texto, todos esses elementos corroboram para uma perspectiva discursiva de ensino.

Após o momento de leitura coletiva dos textos, e com a intenção de ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero fábula e dos sinais de pontuação, foram realizados alguns questionamentos:

- Vocês conhecem os textos lidos?
- Como estão estruturados esses textos?
- Qual a finalidade desses textos?
- Quais mensagens os textos transmitem?
- Qual é o público alvo?
- Vocês conhecem os autores desses textos?
- Onde podemos encontrar textos desse tipo?
- Que tipo de registro foi utilizado nos textos?
- Quais sinais de pontuação foram utilizados nos textos?
- Qual a função que cada sinal de pontuação desempenha nos textos?

Com relação aos questionamentos apresentados acima, os alunos não tiveram muita dificuldade em respondê-los, entretanto ficaram em dúvida quando questionados a respeito dos nomes dos sinais de pontuação e da função que cada um estava desempenhando no texto. Após essa sondagem oral, foi solicitada uma atividade diagnóstica de reescrita do gênero discutido, a fim de evidenciar o que os alunos sabiam e o que ainda necessitavam aprender. Com essa atividade, pudemos identificar as principais dificuldades que apresentavam em níveis do contexto de produção, níveis linguístico e textual-discursivo.

Com o intuito de exemplificarmos algumas das dificuldades encontradas nas produções da atividade diagnóstica, mostraremos a seguir um dos textos que sintetiza as principais dificuldades dos alunos com relação ao gênero fábula e quanto ao uso da pontuação nos textos. Destacamos, ainda, que, a fim de mantermos a originalidade do texto em análise, não realizamos nenhuma intervenção na sua estrutura.

Quadro N°05- Texto 1 (Reescrita da fábula “A raposa e a cegonha” realizada na produção Inicial)

A Raposa e a Cegonha

Era uma vez em uma manhã ensolarada uma Raposa, convidou uma Cegonha para jantar e lhe serviu sopa em um prato raso. a impressão que deu foi que não gosto e a Cegonha bicava o liquido sem sucesso.

Como gostarei? Vendo você raposa lambe a sopa que lhe pareceu deliciosa.

assim a cegonha foi embora! em outro dia qualquer a Cegonha teve a ideia de chama a Raposa para comer em um lago, serviu a sopa num jarro largo embaixo e estreita em cima, a raposa achou a sopa deliciosa, enfiando o comprido bico pelo gargalo, a raposa não sabia de nada se a sopa estava boa, pois seu focinho não passava pelo jarro estreito tentou varias vezes e não conseguiu! e se despediu de mau humor, achando aquilo sem graça alguma.

Moral: Cada prato para cada bico.

Ao iniciarmos a leitura da fábula reescrita, logo nos deparamos com a expressão “Era uma vez”, comum aos contos de fadas. Esse fato chamou-nos a atenção de que era necessário esclarecer a diferença entre o início de uma fábula e o início de um conto de fadas, visto que boa parte dos discentes iniciaram seus textos utilizando essa expressão. Com relação à organização da narrativa, podemos observar que foi utilizada a estrutura prototípica: início, desenvolvimento, desfecho e moral. Entretanto, observa-se a ausência de parágrafos para delimitar os turnos de fala presentes no texto: a fala do narrador e a fala dos personagens. Contudo, a moral aparece segmentada no corpo do texto.

Nas três primeiras linhas da fábula, o discente faz uma apresentação das personagens e narra a situação inicial. Nela é mostrado que a raposa convida a cegonha para jantar em sua casa, mas acaba servindo a sopa em um recipiente que era impossível da ave alcançar, por causa do seu bico comprido. O desenrolar da história mostra que a cegonha foi embora chateada e que, em outro dia, resolveu convidar a raposa para jantar com ela. Seguindo o princípio da ação-reação, a ave faz com a raposa o mesmo que esta tinha feito outrora: serviu a sopa em um recipiente no qual a raposa não conseguia alcançá-la. No final da fábula, a raposa vai embora chateada e não acha graça na brincadeira.

Quanto à escolha da moral utilizada na fábula reescrita, nota-se que o aluno optou por expressar o sentido literal da narrativa e não um sentido moral diferenciado: “Cada prato para cada bico”. Além disso, a moral apresentada está focada no objeto material e não na atitude das personagens em si.

No tocante ao uso da pontuação, verificamos problemas variados, contribuindo para uma falta de coerência do texto. Vejamos a seguir o trecho inicial retirado da reescrita do aluno:

Era uma vez em uma manhã ensolarada uma Raposa, convidou uma Cegonha para jantar e lhe serviu sopa em um prato raso. a impressão que deu foi que não gosto e a Cegonha bicava o liquido sem sucesso.

Observando o trecho destacado, podemos perceber problemas de ordem discursiva e sintática que prejudicaram o fluxo narrativo. Do ponto de vista discursivo, verificamos a presença da expressão “Era uma vez” sendo utilizada de forma indevida na fábula, já que essa expressão é um elemento comum ao discurso dos contos de fadas. O segundo problema, inserido no campo da sintaxe, é a ausência da vírgula separando a locução adverbial “Em uma manhã ensolarada” do sujeito da oração “Uma raposa”; além disso, há também o uso indevido desse sinal separando o sujeito do predicado da oração: “(...) uma Raposa, convidou uma Cegonha para jantar e lhe serviu sopa em um prato raso”. Nesses dois casos do uso da vírgula, há o rompimento com as normas de aplicação desse sinal, contribuindo, dessa forma, para uma falta de linearidade e coerência do enunciado. Todavia, poderíamos reescrever o enunciado em questão, consertando os problemas de ordem discursiva e sintática da seguinte forma:

Em uma manhã ensolarada, uma Raposa convidou uma Cegonha para jantar e lhe serviu sopa em um prato raso.

Dando continuidade à análise do enunciado reescrito, verificamos que a segunda oração apresenta outro problema, pois é iniciada com a ausência da inicial maiúscula. Outro fato observado, que prejudica a coesão do enunciado em questão, é o uso da conjunção “e” substituindo o conector “pois”. Nesse caso, o conector “e” aparece com um valor semântico diferente do que lhe é comumente atribuído, ou seja, o valor de adição. Observemos o uso do conector no enunciado em questão: “a impressão que deu foi que não gosto e a Cegonha bicava o liquido sem sucesso”. Temos, nesse caso, um uma típica situação que ilustra o do que Guimarães (1990) denomina de “Princípio do Arquiconector”, pois, segundo a autora, a conjunção “e”, nesse exemplo, “marca uma relação semanticamente indiferenciada entre duas proposições (...)”.

Em seguida, na quarta linha, há mudança do turno de fala do narrador para o turno de fala da cegonha, que só é perceptível quando fazemos a leitura do enunciado, uma vez que não há a presença de parágrafo, nem do sinal de travessão ou das aspas para demarcar essa mudança.

Vejamos: “Como gostarei? Vendo você raposa lambe a sopa que lhe pareceu deliciosa”. Pelo enunciado, pressupomos que a raposa tenha perguntado à cegonha se ela estava gostando da sopa, entretanto, devido à falta de informações adicionais e à ausência da pontuação adequada, a coesão e a coerência do enunciado ficaram comprometidas. Contudo, é válido destacar o uso do ponto de interrogação no enunciado, sendo aplicado de forma retórica, uma vez que esse sinal não está sendo empregado com um valor interrogativo, comum ao contexto dialogal, mas se observa, nesse contexto, um uso da interrogação inferindo o que Dahlet (2006, p.233) classifica como uma “demanda de reação” ou “expressão de espanto”.

Após essa pequena interação do turno de fala da cegonha, é retomada a fala do narrador na fábula. Observemos:

assim a cegonha foi embora! em outro dia qualquer a Cegonha teve a ideia de chama a Raposa para comer em um lago, serviu a sopa num jarro largo embaixo e estreita em cima, a raposa achou a sopa deliciosa, enfiando o comprido bico pelo gargalo, a raposa não sabia de nada se a sopa estava boa, pois seu focinho não passava pelo jarro estreito tentou varias vezes e não conseguiu! E se despediu de mau humor, achando aquilo sem graça alguma.

No trecho acima, a retomada da fala do narrador acontece sem a presença do parágrafo e, mais uma vez, com a ausência da inicial maiúscula. Além dos fatores já mencionados, há um excesso de palavras no decorrer da narrativa que também compromete a linearidade do texto, pois a ausência da pontuação devida, segmentando as fases da fábula, corrobora para um texto sem coesão e coerência. Dessa forma, um trabalho de revisão de textos e de reescrita pode favorecer a percepção da importância da pontuação na construção de sentido da escrita.

b) Módulo I- (Discussão sobre os sinais de pontuação e a importância destes no texto)

Devido à dificuldade apresentada pelos alunos na atividade diagnóstica, decidimos iniciar o primeiro módulo falando sobre os sinais de pontuação e a função que essas marcas desempenham tanto na linguagem escrita, quanto na linguagem oral.

As atividades do módulo I foram realizadas em duas aulas, cada uma com duração de 50 minutos. Nesse módulo constavam duas atividades, uma referente à leitura e interpretação de texto e a outra, a uma proposta de produção textual.

Com a intenção de mobilizar os alunos sobre a importância dos sinais de pontuação, iniciamos o módulo apresentando o vídeo intitulado “O tempo não para. Use os sinais de pontuação para ser feliz no amor e na vida”, do Padre Fábio de Melo. Nele, o religioso faz uma analogia mostrando que assim como usamos a pontuação no texto, seja para organizá-lo, para dar ênfases, dar pausas, fazer interrogações, exclamações, entre outros, devemos também utilizar os sinais de pontuação, de forma metafórica, em nosso cotidiano, a fim de sermos pessoas mais felizes no amor e na vida. De uma forma descontraída e pertinente, o padre exemplifica oralmente a diferença de um enunciado demarcado pelo ponto final, e o mesmo enunciado com o uso da exclamação, para demonstrar que cada um, a depender do contexto, pode expressar sentidos diferentes.

Após a transmissão do vídeo, os alunos foram convidados a falarem as suas impressões a respeito do que eles assistiram. A maioria falou que, mesmo sabendo da existência dos sinais de pontuação, não compreendiam a importância deles na produção de sentidos, principalmente na escrita.

Na sequência, foi realizada a leitura coletiva do conto “Pontos de vista”, no qual há um diálogo entre os sinais de pontuação, e cada um vai se apresentando e falando a sua função. Ao término da leitura e das discussões orais, os alunos responderam a primeira atividade escrita do módulo, a qual continha três questões de interpretação do conto e uma cruzadinha para preencher utilizando o nome dos sinais de pontuação.

Tomando como exemplo a questão três da atividade de interpretação, que dizia: “Há diferença de sentido se reescrevermos a frase “A guerra começou” usando o ponto final e o ponto de exclamação?”, pudemos observar que a maioria dos alunos não tinha uma compreensão fundamentada a respeito da escolha do uso dos sinais e a função que eles exercem na produção de sentidos. Isso pode ser comprovado nas respostas que obtivemos nas atividades:

“Com o ponto final quer dizer que terminou a frase ou a fala e a exclamação é uma afirmação”. (Aluno 1)
--

“Não, porque os dois afirmam”. (Aluno 2)

“Sim, porque o ponto ia dar fim a frase e a exclamação ia chamar atenção do leitor, mostrando emoção”. (Aluno 3)

“Sim. O ponto final a pessoa fala e não tem sentido. E o ponto de exclamação, pra mostrar uma expressão”. (Aluno 4)

No segundo momento, dando continuidade ao módulo I, foi realizada uma explanação sobre os sinais de pontuação e a função que cada um podia desempenhar no texto. A partir desse contexto, os alunos formaram duplas e receberam a fábula “O lobo e o cordeiro”, de Jean de La Fontaine (1688), escrita totalmente sem pontuação e com letras minúsculas. Após a tentativa de leitura e entendimento do texto, os alunos iniciaram a reescrita utilizando a pontuação que eles achavam necessária para atribuir sentido à fábula. Vale destacar que essa atividade foi muito interessante, pelo fato de ter mobilizado os alunos a serem coautores do processo de ensino-aprendizagem, além de fazê-los compreender a necessidade de pontuar um texto, a fim de proporcionar clareza e sentido à escrita. Ademais, os discentes ainda puderam perceber que, quando escrevemos, temos que nos preocupar com o outro, uma vez que, se não escrevermos de forma clara, coesa e coerente, não conseguiremos transmitir o sentido que desejamos ao nosso leitor.

c) Módulo II- ((Re) conhecendo as características do gênero fábula)

No módulo II, tivemos como objetivo fazer uma discussão acerca das características que compõem o gênero fábula, além de mostrar como a escolha da pontuação empregada pode contribuir para dar maior ou menor expressividade às vozes presentes no texto. Para tanto, os alunos receberam duas versões da fábula “A raposa e as uvas” de Esopo (VI a C), pontuadas de formas diferentes, como podem ser observadas abaixo:

A raposa e as uvas

Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas. Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo:

— Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas eu não comeria.

Moral da história: Desprezar o que não se consegue conquistar é fácil.

A raposa e as uvas

Em uma tarde maravilhosa de verão, uma raposa passeava tranquilamente pelo campo. Já cansada e com sede, passou próximo a uma videira, avistando um lindo cacho de uvas, maduros e desejáveis, encheu logo a boca:

— Que delícia! É disso que eu estava precisando! Ela está um pouco alta, mas, é só eu dar um pulinho e está na mão!

A raposa pulou uma vez e não alcançou. Pulou a segunda vez e nada! Após várias tentativas, a raposa parou, olhou para cima, e determinada a conseguir, pulou novamente. No entanto, as lindas uvas estavam muito altas, e jamais a raposa, por mais esforço que fizesse conseguiria pegá-las.

Cansada e completamente frustrada, a raposa sentiu, quão difícil era, colocar as patas naquele maravilhoso cacho de uvas.

Olhou para cima, avistou a girafa. Mas, se ela pedisse ajuda, teria que dividir as uvas. Olhou para o lado, viu o macaco, porém, era muito guloso, devoraria as uvas antes de chegar até ela.

Estava decidida! Não pediria ajuda. Depois de muito se esforçar, porém, sem sucesso na tentativa desistiu. Ela olhou para os lados e resmungou: “Não vou tentar mais! Para que perder tanto tempo, estas uvas estão azedas e estragadas mesmo! Não valem meu esforço”.

Moral da história: Quando não se alcança o que deseja, só resta colocar defeitos!

Autor: Esopo – Adaptação: Eline Costa

Disponível em: <https://demonstre.com/a-fabula-a-raposa-e-as-uvas/>

Inicialmente, fora estipulado um tempo de cinco minutos para que pudessem fazer a leitura silenciosa dos textos. Logo após, iniciamos alguns questionamentos referentes às características que eles conseguiam identificar do gênero fábula, a partir da leitura realizada. Notamos que a aprendizagem baseada na observação dos textos foi muito produtiva, visto que propiciou a participação efetiva dos alunos, possibilitando, dessa forma, uma troca de informações bastante proveitosa. Dentre as características apresentadas pelos alunos, apontamos algumas:

“Texto geralmente curto”.

“Os personagens são animais, que agem como seres humanos”.

“É um texto narrativo”.

“Sempre apresenta um ensinamento ou uma moral”.

Ao final das discussões acerca das características do gênero em questão, iniciamos a atividade de interpretação textual. Nela, os alunos puderam perceber que, mesmo se tratando de um texto aparentemente simples e escrito na antiguidade, as fábulas se aproximam bastante

da nossa realidade, pois trazem ensinamentos que nos ajudam a refletir sobre o comportamento humano.

Outro ponto abordado nesse módulo foi a questão da expressividade produzida pelos sinais de pontuação e a função que cada um desempenhava dentro das fábulas. Com o intuito de fazer os alunos perceberem a diferença com relação à expressividade, empregada em uma das versões, devido à escolha do ponto de exclamação utilizado no texto II, realizamos a leitura em voz alta. Vale destacar que, antes da leitura, nada havia sido dito aos alunos sobre a expressividade. Contudo, após ouvirem a leitura das fábulas, em voz alta, realizada pela professora-pesquisadora, os discentes conseguiram identificar que o texto II apresentava uma maior expressividade devido à predominância do uso da exclamação.

Nessa atividade realizada, ficou claro o quanto a leitura em voz alta ajuda na compreensão do uso dos sinais de pontuação e na produção de sentidos que estes atribuem ao texto escrito.

d) MÓDULO III (Trabalhando os sentidos das fábulas e as formas composicionais)

No terceiro módulo, utilizamos duas versões da fábula “A lebre e a tartaruga”, de autoria de Esopo e de Jean de La Fontaine, respectivamente, a fim de trabalharmos as formas composicionais e, no que se refere à pontuação, tratamos de explicitar o uso do travessão e das aspas, marcando o discurso direto. Observemos as duas versões utilizadas:

A Lebre e a Tartaruga

A Lebre costumava fazer troça da Tartaruga por ela ser tão lenta.

— Tu alguma vez chegas ao teu destino? — perguntou-lhe um dia zombando dela.

— Sim — replicou a Tartaruga—, e chego mais depressa a do que pensas. Vamos fazer uma corrida e provar-te-ei.

A Lebre achou graça ao desafio da Tartaruga, e, para se divertir, resolveu aceitar. A Raposa, designada como júri, estabeleceu a distância, alinhou os corredores e deu o sinal de partida.

Em breve, a Lebre ficou longe da vista, e, para demonstrar o ridículo do desafio, deitou-se para dormir uma sesta até que a Tartaruga a alcançasse.

Entretanto, lenta, mas persistentemente, a Tartaruga ultrapassou o local onde a Lebre dormia profundamente e foi-se aproximando da linha de chegada. Quando acordou, a Lebre

viu que a Tartaruga estava já muito perto da meta e começou a correr o mais depressa que pôde, tentando ainda ultrapassá-la, mas não conseguiu.

ESOPO [tradução e adaptação Carlos Pinheiro]. **Fábulas de Esopo**. Publifolhinha, 2013, p.223/224.

Livro digital, disponível em: <https://bibliotecadigital.flavioresende.pt>

A Lebre e a Tartaruga

“Apostemos, disse à lebre
A tartaruga matreira,
Que eu chego primeiro ao alvo
Do que tu, que és tão ligeira!”

Dado o sinal de partida,
Estando as duas a par,
A tartaruga começa
Lentamente a caminhar.

A lebre, tendo vergonha
De correr diante dela,
Tratando uma tal vitória,
De peta ou de bagatela,

Deita-se, e dorme o seu pouco;
Ergue-se, e põe-se a observar
De que parte corre o vento,
E depois entra a pastar;

Eis deita uma vista d’olhos
Sobre a caminhante sorna,
Inda a vê longe da meta,
E a pastar de novo torna.
Olha; e depois que a vê perto,
Começa a sua carreira;
Mas então apressa os passos
A tartaruga matreira.

À meta chega primeiro,
Apanha o prêmio apressada,
Pregando à lebre vencida
Uma grande surriada.

Não basta só haver posses

Para obter o que intentamos;
É preciso pôr-lhe os meios,
Quando não, atrás ficamos.

O contendor não desprezes
Por fraco, se te investir
Porque um anão acordado
Mata um gigante a dormir.

FONTAINE, J. **Fábulas**. Martin Claret, 2005, p. 168/169

Após a leitura oral das fábulas, realizada por alguns discentes, iniciamos alguns questionamentos sobre os textos, com as seguintes indagações:

- Qual ou quais interpretações podem ser inferidas nas fábulas?
- O que representa a figura da lebre e da tartaruga no texto?
- Que características humanas são observadas nos personagens das fábulas?
- Qual significado você atribui às morais das fábulas lidas?
- A moral das fábulas, geralmente, relaciona-se com alguns provérbios. Você conhece algum que pode manter relação com os textos lidos?

Quando questionados sobre qual(is) interpretação(ões) poderíamos inferir das fábulas, obtivemos respostas que nos fizeram perceber o quanto foi positivo fazer os alunos refletirem sobre a situação vivenciada pelos personagens das histórias. Além disso, observamos que a maioria conseguiu compreender de forma plena as intenções transmitidas, ou seja, a interpretação não foi realizada na superficialidade do texto. É o que comprovamos com as respostas em torno da seguinte pergunta: “As fábulas foram criadas com a função de trazer ensinamentos à sociedade a partir de situações fictícias vivenciadas por animais. De acordo com essa afirmativa, o que você pôde compreender a partir da leitura das versões da fábula A lebre e a tartaruga?”

“Que pra chegar em algum lugar ou alcançar os nossos objetivos não devemos pisar e nem humilhar ninguém, e sim ter humildade e não desistir mesmo que o processo seja demorado. A direção é mais importante que a velocidade.”

“De que é preciso ter foco e acreditar em si mesmo, que assim até o que seria impossível se torna possível”.

Também pudemos observar algumas intertextualidades com alguns provérbios, para responder a essa pergunta, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

“Os humilhados serão exaltados.”

“Quem rir por último, rir melhor”.

Em “Os humilhados serão exaltados”, há uma intertextualidade com um texto bíblico presente em Lucas 18, no qual Jesus narra uma parábola falando sobre a arrogância de um

religioso fariseu, que se autoexaltava, e um pecador, que reconhecendo os seus erros, foi justificado e exaltado pelo Senhor. Já em “Quem rir por último, rir melhor”, temos um ditado popular bastante utilizado com a intenção de nos fazer refletir sobre a importância de termos a paciência de esperar as coisas acontecerem no momento certo, ou seja, depois das dificuldades, algo bom acontecerá. É interessante notar que a intertextualidade apresentada nas respostas dadas pelos alunos provém de textos de gêneros diferentes, mas que podem ser interligados devido à temática apresentada.

Contudo, vale destacar que não houve tempo para abordarmos a questão dos provérbios relacionados às fábulas, mas é interessante notar como apareceu, mesmo que de forma “inconsciente”, entre as respostas dadas.

Com relação ao envolvimento, houve uma grande participação dos alunos na realização dessa atividade, uma vez que eles puderam relacionar os ensinamentos apresentados nas fábulas com a vivência deles. Ficou claro, portanto, que um trabalho enunciativo-discursivo surte efeitos positivos, visto que propicia uma aprendizagem global, a qual ultrapassa os limites dos muros da escola.

Na segunda etapa do módulo III, demos ênfase às formas composicionais empregadas nos textos lidos. Explicamos que uma fábula pode apresentar várias versões, e que isso vai depender do estilo do autor. Há autores que escrevem de forma mais sintética, dando uma maior importância ao ensinamento e à moral que aquele texto apresenta; outros, o principal deles, La Fontaine, além da preocupação com o tom moralizante das fábulas que escrevia, preocupava-se também com a estética dos textos, daí a preferência pela escrita das fábulas em versos.

Por fim, discutimos como o discurso direto aparecia marcado nas duas fábulas. Os alunos não tiveram dificuldade de perceber que, no texto de Esopo, o travessão marcava a fala dos personagens e, no texto de La Fontaine, as aspas desempenhavam esse papel. Aproveitamos o momento ainda para enfatizarmos outras funções desempenhadas pelo travessão e pelas aspas em outros contextos e cotextos.

e) MÓDULO IV (Conhecendo a estrutura das fábulas)

As fábulas, em sua maioria, são textos escritos em forma de prosa, entretanto, há versões apresentadas em forma de versos, como as versões escritas por La Fontaine, uma delas vista no módulo anterior. Quando estruturadas em prosa, as fábulas apresentam-se distribuídas em paragrafações, as quais são intercaladas entre a fala do narrador e a fala dos personagens.

Neste módulo, utilizamos a versão da fábula “O lobo e o cordeiro”, de autoria de Monteiro Lobato (1882), com o objetivo de analisarmos e discutirmos os elementos que compõem um texto narrativo e os tipos de discursos que podem ser empregados. Inicialmente, foi realizada uma leitura oral e coletiva do texto. Em seguida, comentamos alguns aspectos sobre a pontuação no texto de Lobato, além do tipo de discurso empregado. Para adentrarmos no assunto sobre o discurso direto e indireto, discutimos sobre as vozes enunciativas presentes no texto, fazendo os alunos identificarem a presença da voz do narrador, contando a história; as vozes dos personagens, interagindo entre si, complementando a narrativa; e, por fim, a voz do autor, que aparece na moral da fábula fazendo uma interpretação da história lida.

Logo após, solicitamos que os alunos identificassem os elementos da narrativa ali presentes e, posteriormente, fizemos uma pequena explanação oral das particularidades referentes a cada um desses elementos da narração.

Ao término da exposição oral, os alunos iniciaram a primeira atividade escrita deste módulo, a qual era composta por cinco questões referentes aos elementos da narrativa, à identificação das vozes presentes na fábula em estudo e ao tipo de discurso utilizado. Tivemos ainda uma questão relacionada à moral apresentada e uma questão referente ao uso das reticências empregadas em uma das partes do texto. Já a última questão da atividade apresentava uma proposta de produção textual, na qual os alunos teriam a tarefa de recontar a fábula “o lobo e o cordeiro” utilizando o discurso indireto. Segue abaixo a proposta de atividade realizada nesse módulo:

1. Com base no que discutimos sobre os elementos que compõem uma narrativa, responda as questões a seguir, retirando as informações da fábula O lobo e o Cordeiro.
 - a) Personagens _____
 - b) Tempo _____
 - c) Espaço _____
 - d) Narrador _____
2. A fábula que você acabou de ler apresenta três vozes distintas: a voz do narrador, a do cordeiro e a do lobo. Destaque de lápis azul a voz do narrador, de vermelho, a voz do lobo e de amarelo, a voz do cordeiro.
3. Você concorda com a lição apresentada na fábula O Lobo e o Cordeiro? Justifique sua resposta.

4. Que tipo de discurso está sendo empregado na fábula? Por quê?

5. No fragmento “**Espere, que vou castigar tamanha má-criação!...**”, qual a função das reticências no final da oração?

5. Agora você tem a tarefa de recontar a fábula lida utilizando o discurso indireto. Mantenha o mesmo sentido empregado e fique atento ao uso da pontuação! Capriche!

De acordo com as respostas obtidas nas atividades, verificamos que o objetivo inicial de que os alunos pudessem compreender os elementos que compõem uma narrativa e os tipos de discursos existentes (direto, indireto e indireto livre) foi alcançado. Quando questionados sobre a moral “Contra a força, não há argumentos”, a maioria dos alunos discordou dessa afirmativa, justificando que a inteligência e a esperteza, por exemplo, valem mais do que a força.

Como mencionado anteriormente, solicitamos, na última questão, a reescrita da fábula utilizando apenas o discurso indireto, dessa forma, pudemos observar os recursos utilizados pelos alunos com relação ao apagamento das vozes das personagens. Observemos o texto abaixo:

Quadro 06- Texto 2 (Reescrita da fábula “O lobo e o cordeiro” utilizando o discurso indireto)

O lobo e o cordeiro

O cordeiro bebia água em um córrego quando apareceu um lobo faminto e de aparência medonha. O lobo perguntou o motivo do cordeiro esta sujando a água que ele bebia, e disse também que iria castiga-lo por sua mal criação.

O cordeiro trêmulo de medo, disse que não podia sujar a água, pois ela corria do lobo para ele.

O lobo atrapalhado, pois sabia que aquilo era verdade, inventou dizendo que o cordeiro estava falando mal dele no ano passado. O cordeiro, porém, disse que não poderia ter sido ele, pois no ano passado ele ainda não era nascido.

Confundido pela voz inocente do cordeiro, continuou insistindo, dizendo que se não foi o cordeiro, teria sido seu irmão mais velho. Mas o cordeiro falou que era filho unico.

O lobo furioso vendo que não tinha mais argumentos contra o pobre cordeiro, veio com a razão de lobo faminto exclamando que se não foi o irmão, foi o pai, ou o avô do cordeiro. E por fim matou o pobre animal.

A fim de mantermos a originalidade do texto produzido, ressaltamos que não houve nenhum tipo de intervenção da nossa parte. Diante disso, os desvios de ordem gramatical e ortográficos foram mantidos.

Analisando a fábula reescrita, verificamos, à primeira vista, o apagamento das vozes dos personagens, sendo atribuída ao narrador, além da função de narrar a história, a função de citar

com suas palavras o discurso dos personagens. Assim, para que isso fosse possível, a aluna utilizou alguns recursos que contribuíram para a mudança do discurso direto para o indireto. Sabemos que nas fábulas escritas empregando o discurso direto, a voz do narrador aparece representada pelo uso dos verbos no pretérito simples; já, na voz das personagens, há o emprego de verbos conjugados no presente. Ao transcrever a fábula para o discurso indireto, as vozes dos personagens, agora citadas pelo narrador, passaram a ser construídas com o emprego dos verbos no pretérito. Podemos verificar essa mudança nos excertos abaixo:

O cordeirinho, trêmulo de medo, respondeu com inocência:

— Como posso turvar a água que o senhor vai beber se ela corre do senhor para mim? (exemplo de discurso direto retirado da fábula “O lobo e o cordeiro”, de Monteiro Lobato).

O cordeiro trêmulo de medo, disse que não podia sujar a água, pois ela corria do lobo para ele. (exemplo de discurso indireto retirado da reescrita da fábula “O lobo e o cordeiro”).

Outro ponto observado foi a mudança relacionada ao uso da pontuação empregado em cada um dos textos. No primeiro trecho, retirado da fábula original, observamos a estrutura prototípica do discurso direto: a voz do narrador anunciando o personagem que vai falar em seguida e a presença do verbo dicendi (respondeu), seguido dos dois pontos. A linha seguinte é iniciada pelo travessão, cuja função é demarcar a voz enunciativa do cordeiro; para fechar o enunciado, verificamos o emprego do ponto de interrogação com o objetivo de mostrar que ali se tratava de uma pergunta feita pelo cordeiro.

Já no segundo trecho, agora empregando o discurso indireto, observamos a fusão da voz do cordeiro na voz do narrador, o qual, por sua vez, assume a função de citar o discurso alheio. Com relação à pontuação, observamos o emprego da vírgula, já existente na versão original da fábula, entretanto, sendo usada de forma diferente, pois, na versão original, esse sinal é usado para segmentar o apostro, algo que não acontece na reescrita. Houve também a troca do ponto de interrogação pelo ponto final, alterando, por sua vez, o sentido dos enunciados, pois, agora, o discurso do cordeiro citado pelo narrador mostra-nos que o animalzinho afirma que não suja a água do lobo, diferente da versão original, na qual o cordeiro questiona ao lobo como poderia sujar a água do córrego.

Para concluir o módulo IV, na semana seguinte, levamos o vídeo da fábula “O leão e o ratinho”, com o objetivo de que os alunos conhecessem a história e pudessem completar os

diálogos da fábula que eles receberam na versão em quadrinhos. No tocante ao uso da pontuação, essa última atividade fez os alunos perceberem que, pelo fato das falas estarem dentro de balões, o travessão e as aspas não deveriam ser utilizados para marcar o discurso direto, já que os balões de diálogo atendiam a essa função. Segue abaixo a versão adaptada da fábula em quadrinhos:

FÁBULA DE ESOPO

O LEÃO E O RATINHO



O leão era orgulhoso e forte, o rei da selva. Um dia, enquanto dormia, um minúsculo rato, corria por cima dele. O grande leão despertou com um grande rugido.



Pegou o ratinho por uma de suas fortes patas e levantou a outra para esmagar a débil criatura que o incomodara.



Clique aqui duas vezes para ttseu texto

Clique aqui duas vezes para inserir seu texto

Dias depois, um grupo de caçadores entrou na selva. Decidiram tentar capturar o leão. Os homens subiram em duas árvores, uma de cada lado do caminho, e seguraram uma rede lá em cima. Mais tarde, o leão passou despreocupadamente pelo lugar. Ato contínuo, os homens jogaram a rede sobre o grande animal. O leão rugiu e lutou muito, mas não conseguiu escapar. Os caçadores foram comer e deixaram o leão preso à rede, incapaz de se mover.



Clique aqui duas vezes para inserir seu texto

O leão rugiu por ajuda, mas a única criatura na selva que se atreveu a aproximar-se dele foi o ratinho.



Clique aqui duas vezes para inserir seu texto

Clique aqui duas vezes para inserir seu texto

Imagens adaptadas, disponíveis em: <https://images.app.goo.gl/FsZuR8JjPhExUKZK9>

Vale destacar que, após a criação dos diálogos, os alunos tiveram a tarefa de criar uma moral para a fábula a partir do que eles assistiram.

f) MÓDULO V (Trabalhando os pontos de vista nas fábulas/ As variadas formas de pontuar um texto)

No módulo V, utilizamos a fábula “A cigarra e a formiga”, nas versões de La Fontaine e de Monteiro Lobato, com a intenção de trabalharmos os pontos de vista defendidos em cada uma das versões, além disso, de apresentarmos variadas possibilidades de pontuar um texto.

No primeiro momento, fizemos a leitura oral e coletiva das duas versões das fábulas. Logo após, os alunos receberam a primeira atividade deste módulo, a qual contemplava questões de compreensão, entre elas, a concepção de trabalho apresentada em cada uma das versões; além dessas, ainda continham questões referentes à linguagem conotativa e às onomatopeias. A segunda atividade solicitava que os alunos identificassem como o discurso

direto estava sendo empregado em cada versão da fábula e questionava quanto ao uso da exclamação e das reticências em fragmentos retirados dos textos. A última questão, transcrita abaixo, apresentava outra versão da fábula “A cigarra e a formiga”, agora de autoria de Esopo, com a finalidade de que os alunos a reescrevessem pontuando da forma que eles julgassem adequado.

A CIGARRA E A FORMIGA

Fábula de ESOPO

Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida/ Depois de uma chuvarada/os grãos tinham ficado molhados/ De repente aparece uma cigarra/

/Por favor /formiguinhas/me dêem um pouco de comida/

As formigas pararam de trabalhar/coisa que era contra seus princípios/e perguntaram/

/Mas por que/O que você fez durante o verão/Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno/

Falou a cigarra/

/Para falar a verdade/não tive tempo/Passei o verão todo cantando/

Falaram as formigas/

/Bom/Se você passou o verão todo cantando/que tal passar o inverno dançando/E voltaram para o trabalho dando risadas/

Moral da história/

Os preguiçosos colhem o que merecem/

Disponível em: <http://asfabulasdeesopo.blogspot.com/2009/04/cigarra-e-formiga.html>

A fim de que os alunos pontuassem essa terceira versão da fábula “A cigarra e a formiga”, a professora-pesquisadora fez uma adaptação do texto, retirando todos os sinais de pontuação existentes. No lugar de cada sinal utilizado na versão original, foi colocada uma barra, para que os alunos a substituísse pelo sinal que achasse adequado, atribuindo ao texto coerência. Na aula seguinte, foi escolhido um texto reescrito na atividade anteriormente mencionada, o qual foi distribuído em cópias para os alunos, para que fizéssemos a leitura coletiva e os comentários acerca da pontuação utilizada. Foi bastante produtiva a discussão realizada, visto que pudemos perceber o quanto os alunos estavam avançando com relação ao

entendimento e à escolha da pontuação mediante as instâncias enunciativas. Ademais, os alunos ainda puderam compreender que a pontuação é um dos recursos que opera para uma variada possibilidade de sentidos que podemos atribuir a um texto.

g) MÓDULO VI (Reescrita de trechos de fábulas com ênfase no uso da pontuação)

No último módulo da sequência de atividades, tivemos como objetivo o trabalho de revisão de texto, com enfoque no uso dos sinais de pontuação. Para isso, utilizamos trechos de fábulas que foram reescritas pelos alunos na atividade inicial dessa sequência, a fim de que eles pudessem identificar os desvios cometidos quanto ao uso da pontuação e, assim, fizessem as correções devidas. Para concluir o módulo, foi solicitado, ainda, que os alunos reescrevessem a fábula “A cegonha e a raposa”, atribuindo-lhe um novo final.

Embora, durante toda a sequência, tenhamos trabalhado os usos de cada sinal de pontuação, antes de iniciarmos essa última atividade, projetamos em slides uma síntese de todos os sinais, para reforçar tudo o que já havia sido visto até o momento.

Reproduziremos a seguir um dos trechos que foi utilizado para compor a atividade de revisão desse último módulo. Vale destacar que, por se tratar de um trecho, algumas fases da narrativa e a moral não aparecem no texto.

Quadro 07- Texto 3 (Fragmento retirado de uma produção textual de reescrita da fábula “A cegonha e a raposa”)

A raposa e a Cegonha

— Um dia a raposa foi visitar a cegonha que convidou para jantar no dia seguinte, a cegonha chegou na casa da raposa.

— Vem jantar. — disse a raposa, ela tinha feito uma saborosa sopa, ela tinha servido em dois pratos rasos e começou a lamber já a cegonha não conseguiu comer o seu bico era muito comprido e estreito e o prato era plano.

— Gostou da sopa! — Perguntou a raposa

— Estava muito boa — Disse a cegonha que não tinha sentido o gosto. Então foi embora com fome, e a raposa achou muito engraçada a situação!

Ao receberem o trecho da fábula acima mencionado, os alunos formaram duplas para lerem e discutirem sobre os desvios que continham no fragmento, referentes ao uso da pontuação. Posteriormente, baseados na orientação contida na atividade, os alunos fizeram a reescrita do trecho em questão, realizando as alterações que julgaram necessárias quanto ao uso da pontuação. A título de comparação com o trecho produzido na atividade inicial, transcrevemos abaixo um dos trechos revisado e reescrito na atividade solicitada:

Quadro 08- Texto 4 (Atividade de revisão e reescrita do fragmento do texto 3)

Um dia a raposa foi visitar a cegonha que a convidou para jantar. No dia seguinte, a cegonha chegou na casa da raposa.

— Vem jantar. — disse a raposa, ela tinha feito uma saborosa sopa, ela tinha servido em dois pratos rasos e começou a lambar. Já a cegonha não conseguiu comer, o seu bico era muito comprido e estreito e o prato era plano.

—Gostou da sopa? —Perguntou a raposa.

—Estava muito boa! — Disse a cegonha que não tinha sentido o gosto. Então foi embora com fome, e a raposa achou muito engraçado a situação.

Ao compararmos o trecho original com a versão revisada, observamos, de imediato, que a dupla identificou o uso indevido do travessão no início da fábula demarcando a voz do narrador. Em seguida, substituíram a vírgula utilizada no trecho original por um ponto final, com a função de separar ações ocorridas em momentos distintos “um dia” e “no dia seguinte”. Vejamos:

Um dia a raposa foi visitar a cegonha que a convidou para jantar. No dia seguinte, a cegonha chegou na casa da raposa.

O segundo parágrafo do trecho revisado inicia com a fala da cegonha, que aparece intercalada pelo travessão, antecedendo a fala da ave e separando-a da voz do narrador. Observa-se, no texto original, que o período que se segue após a fala da cegonha aparece segmentado apenas por duas vírgulas, fato esse que dificulta o entendimento do enunciado. Diante disso, na revisão, a dupla optou por segmentar com um ponto intratextual o enunciado em questão, como pode ser observado abaixo:

— Vem jantar. — disse a raposa, ela tinha feito uma saborosa sopa, ela tinha servido em dois pratos rasos e começou a lambar. Já a cegonha não conseguiu comer, o seu bico era muito comprido e estreito e o prato era plano.

Mesmo ainda apresentando algumas falhas com relação à coesão no enunciado revisado, o fato de a dupla ter acrescentado o ponto final segmentando a ação das personagens já contribuiu para uma melhor compreensão do parágrafo em análise.

Em seguida, no terceiro parágrafo do trecho original, há a presença do discurso direto marcando o turno de fala da raposa. Percebemos, pelo contexto, que se trata de uma pergunta, entretanto, o sinal utilizado era a exclamação. Na reescrita, a dupla percebeu que aquele sinal não dava conta de exprimir uma pergunta e logo fez a substituição pelo ponto de interrogação.

—Gostou da sopa? — Perguntou a raposa.
--

Mais uma vez, ratificamos a importância de trabalhar os sinais de pontuação dentro do texto, pois, pelo contexto apresentado na narrativa, a dupla, na hora da revisão, conseguiu perceber que aquele enunciado era interrogativo, e não exclamativo, como aparecia na reescrita original.

Por fim, no último parágrafo, a dupla acrescentou um ponto de exclamação no final da resposta da cegonha. Percebemos aí que essa escolha culmina em um tom valorativo de decepção da cegonha ao responder o questionamento da raposa.

Na semana seguinte, dando continuidade às atividades do módulo VI, os alunos tiveram como tarefa reescreverem a fábula “A cegonha e a raposa”, a qual já havia sido realizada na atividade diagnóstica, só que agora atribuindo um novo final ao texto. Nosso objetivo nessa atividade consistia em verificar se os discentes já conseguiam reescrever as fábulas utilizando um maior número de sinais de pontuação de forma coerente. Mostraremos a seguir um dos textos que foi produzido nessa atividade:

Quadro 09- Texto 5 (Reescrita da fábula “A raposa e a cegonha” acrescentando um novo final)

A Raposa e a Cegonha

Em um certo dia, a senhora raposa convidou sua grande amiga a dona cegonha, para ir jantar em sua casa. Ela convidou-a para tomar uma sopa:

— Está gostosa amiga? — Pergunta a raposa, sendo irônica.

— Hum, está deliciosa! — Responde a cegonha, sendo gentil. Por mais que a cegonha não tenha conseguido tomar a sopa, que estava em um prato raso e ela tem um bico longo, ela não deixou de ser educada e agradecer.

A dona cegonha foi embora, mas, antes de ir convidou a amiga, para que no dia seguinte fosse em sua humilde casa, para ela retribuir o jantar. Dona Cegonha fez sopa também, só que

como ela sabia que sua amiga não ia conseguir tomar em um pote de boca estreita, ela pôs a sopa da raposa em um prato.

— Hum que gostoso! A sopa está boa para você minha flor? — Pergunta a cegonha.

— Está sim querida amiga, muito obrigada pelo jantar! — Responde a raposa, se lambendo toda, porque estava muito boa.

A raposa foi embora toda contente por ter conseguido tomar a sopa, mas também se sentindo mal, pelo fato de que quando ela ofereceu o jantar fez uma brincadeira de mal gosto para a sua amiga não conseguir tomar, já a cegonha fez o contrário e deu um jeito para que a raposa conseguisse tomar a sopa toda.

Moral: Não retribua o mal com o próprio mal, seja diferente e retribua o mal com o bem!

Notamos na reescrita que a história foi alterada e a moral também. Nas versões lidas durante a apresentação inicial, os alunos perceberam que, na moral, havia uma advertência de que o mal se paga com o mal, entretanto, na versão reescrita, observamos que a aluna modificou tanto o final da história, como também a moral, nos fazendo refletir sobre a necessidade de fazermos o bem independente do mal que recebemos. A autonomia da aluna em modificar o final da história e a moral demonstra, portanto, que há outras possibilidades de ações dos personagens, como também a possibilidade de diferentes fechamentos da história.

No segundo parágrafo da reescrita, podemos verificar o uso da pontuação e de algumas expressões que vão demarcar o acento apreciativo no enunciado, como por exemplo em: “Está gostosa, amiga? — Pergunta a raposa sendo irônica.” Nesse caso, a aluna pretendeu mostrar que está sendo realizada uma pergunta, por isso, optou pelo uso do ponto de interrogação; além disso, demonstrou, com a intromissão do narrador no diálogo, que aquela pergunta possuía um tom irônico, já que a cegonha não havia conseguido saborear a sopa. Temos, nesse exemplo, um tipo de diálogo que Dahlet (2006) denomina de alinear, uma vez que a voz do narrador se mistura na representação do diálogo, sendo separado da voz do personagem por um travessão.

Ao observarmos o texto como um todo, podemos perceber certa evolução no tocante à estrutura da fábula e ao uso dos sinais de pontuação, quando comparado à produção da atividade diagnóstica.

Um dos pontos que inicialmente merece destaque é o fato de que, no texto, conseguimos identificar a separação dos turnos de fala, uma vez que há a segmentação das vozes do narrador

e das personagens com o uso da paragrafação e dos sinais de pontuação, algo que não aparecia na maioria das redações da produção inicial. Outro ponto observado é que, embora a variedade de sinais utilizados nessa produção do módulo VI se aproxime da realizada na produção inicial, há uma diferença com relação ao emprego, visto que, nessa última reescrita, percebemos o uso da pontuação de forma mais coerente e atenta aos sentidos que se desejava atribuir a cada enunciado.

Observamos, portanto, o emprego da interrogação nos enunciados que indicavam uma pergunta, como em:

—Está gostosa amiga?

Há também o uso do travessão, que foi utilizado com dupla função: no início, anteceder o turno de fala das personagens, e no meio, separar a voz dos personagens da voz do narrador:

— Está gostosa amiga? — Pergunta a raposa, sendo irônica.

Outro sinal que foi bastante utilizado no texto, principalmente em cotexto dialogal, foi o ponto de exclamação, atribuindo aos enunciados um tom expressivo, como pode ser observado no excerto abaixo:

— Hum, está deliciosa!

Por fim, na moral da história: “Não retribua o mal com o próprio mal, seja diferente e retribua o mal com o bem!”, verificamos o uso da exclamação sendo utilizada em cotexto monologal, evocando o imperativo.

Contudo, mesmo considerando os avanços alcançados ao se comparar com o início das atividades, ainda encontramos algumas dificuldades relacionadas ao uso da vírgula, segmentando partes que não deveriam segmentar, ou ainda, não sendo utilizada em situações que sintaticamente são necessárias.

h) PRODUÇÃO FINAL

Na produção final da sequência, tivemos como objetivo observar se houve evolução no tocante ao uso dos sinais de pontuação nas produções textuais dos alunos. Para tanto, trouxemos como proposta a produção escrita da fábula “A pomba e a formiga”, de autoria de Esopo.

A fim de que os alunos colocassem em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, apresentamos o vídeo da fábula supracitada, d. Ao término do vídeo, os alunos foram instruídos a reescreverem a fábula baseados no que assistiram e em tudo que aprenderam sobre o gênero estudado, bem como sobre o uso dos sinais de pontuação.

Então, alguns direcionamentos foram dados para a realização dessa última atividade:

- Apresentar os personagens rapidamente, com qualidades ou atitudes bem diferentes, sempre ligadas a situações humanas;
- Apresentar tempo e lugar, sem especificação;
- Apresentar uma sequência de ações;
- Apresentar um problema (conflito) de rápida solução;
- Apresentar uma voz de narrador;
- Utilizar os sinais de pontuação para segmentar as partes do texto e atribuir sentido ao que está sendo escrito;
- Utilizar o discurso direto, para marcar o turno de fala dos personagens;
- Acrescentar um fim que surpreende ou exemplifica o que se quer ensinar ou criticar;
- Por fim, criar uma moral, cuja intenção seja mostrar uma lição, um ensinamento ou uma crítica.

Após a fase de produção, foi oportunizado um momento de roda de leitura na sala de aula, no qual os alunos puderam partilhar os textos que escreveram. Foi um momento bastante proveitoso, uma vez que eles puderam perceber o quanto evoluíram com relação à produção escrita. Além disso, outro ponto destacado é o fato da diversidade de histórias que foram recriadas a partir do vídeo assistido.

Mostraremos agora dois exemplos dos textos que foram escritos nessa atividade final:

Quadro 10- Texto 6 (Produção Final)- Reescrita da fábula “ A pomba e as formigas”

A Pomba e as formigas

Joana, a mãe formiga, pede para seus filhos levarem um bolo até a casa da tia deles, porém, no meio do caminho acontece um pequeno problema...

— Juca, você vai mesmo passar por essa ponte? Tão frágil.

— Sim, é o único caminho.

Ele foi o primeiro a passar na ponte, e no fim dela, a folha (que estava sendo usada como ponte) acaba caindo, e Juca também, ele caiu em um lago, ficando desesperado por não conseguir sair da correnteza.

Uma pomba passou e viu o desespero da formiga e decide ajuda-lá. Ela derruba uma folha para a formiga subir e conseguir sair, e foi isso que aconteceu, mas eles acabaram perdendo o bolo.

Depois, em um outro dia, eles tiveram que levar o bolo para a tia, pois o outro não foi entregue. No caminho, as formigas encontram novamente a pomba, mas ela estava em perigo e eles decidem ajuda-lá.

— Juca! Vamos ajudar ela agora, a pomba está em perigo!

— Vai lá! Tenho que ficar de olho no bolo que a mamãe fez.

Juca vai até o homem e dá uma mordida, e ele erra a flecha, até que a pomba consegue ir embora, e as formigas continuam levando o bolo para a casa da tia.

Moral da história: Não seja orgulhoso, pois algum dia você vai precisar de ajuda.

Quadro 11- Texto 7 (Produção Final)- Reescrita da fábula “ A pomba e as formigas”

A Formiga e a Pomba

Em um belo dia, Carol e Augusto, duas formigas, estavam indo entregar um bolo na casa da avó a pedido da mãe. Ela disse a eles:

— Entregue esse bolo na casa de sua avó, mas cuidado, não passe por outra ponte a não ser a de madeira.

— Viu mamãe – responderam as formiguinhas juntas.

No meio do caminho apareceu um caracol fazendo Carol se assustar.

— Desculpa, não foi minha intenção lhe assustar — disse o caracol.

— Oh, tudo bem – falou Carol.

Depois disso, eles voltaram a caminhar. Ao chegar no rio, havia uma ponte feita de trigo, Augusto então decidiu passar por ela.

— Não podemos ir por essa ponte — disse Carol.

— Claro que podemos, passando por aqui chegaremos mais rápido na casa da vovó — disse Augusto, e em seguida passando pela ponte, mas ao chegar no meio do caminho a ponte caiu junto com Augusto.

Carol ao ver o irmão sendo levado pela correnteza do rio, começou a gritar por ajuda.

— Socorro! Alguem ajuda o meu irmão.

La no alto, uma pomba vendo tudo, resolveu ajudar. Ela pegou uma folha e entregou a formiga e assim a ajudou a sair do rio.

As formigas voltaram para casa e contaram todo o acontecimento a mãe e ao terminarem ela disse:

— Preciso agradecer essa pomba. Agora levem esse outro bolo para sua avó, mas dessa vez vão pelo caminho certo.

As formigas então obedeceram e ao chegar no rio avistaram a ponte de madeira, mas quando iam passar, Augusto viu um homem se preparando para atirar na pomba que o ajudou. Então ele pediu para que Carol ficasse na ponte.

— Carol, fique aqui na ponte junto com o bolo, enquanto eu ajudo a pomba.

— Não Augusto, você não pode fazer isso — disse Carol com medo do que poderia acontecer com o irmão.

— Eu posso, ela me ajudou da última vez, e agora chegou a hora de retribuir.

Augusto foi lá e na hora que o homem ia atirar na pomba, Augusto mordeu sua perna, fazendo assim ele errar o tiro. A pomba agradeceu e depois disso Augusto e Carol seguiram em frente para a casa da avó.

Moral – Uma boa ação leva a outra.

Ao lermos os textos de números 6 e 7, referentes à produção final, verificamos avanços quanto às operações de textualização-linearização no nível discursivo, uma vez que, na produção inicial, a maioria dos alunos ainda não possuía domínio dessas operações. Além disso, observamos que a apropriação do uso dos sinais de pontuação contribuiu de forma preponderante para o alcance desses resultados.

Verificamos, também, nas duas produções, modelos de textos bem estruturados, no qual é possível identificarmos o turno de fala do narrador e o turno de fala das personagens, com o uso do parágrafo e dos sinais de pontuação. Observamos, ainda, a estrutura comum às fábulas: apresentação das personagens, apresentação da situação inicial, a complicação, o desfecho, bem como a moral, que é de responsabilidade do autor. Quanto à apresentação das personagens, é válido destacar que não é comum atribuir nomes próprios aos personagens na fábula, todavia, nas produções em análise deste módulo, observamos que os alunos nomearam as formigas, a fim de que facilitasse o entendimento do leitor.

Quanto aos sinais de pontuação, notamos um uso mais consciente, ou seja, o emprego dessas marcas foi feito observando o sentido que cada sinal atribuía ao enunciado. É o que constatamos quanto ao uso do travessão, por exemplo. No texto 6, o uso do referido sinal ficou condicionado a demarcar apenas o turno de fala dos personagens, como observamos em:

—**Sim**, é o único caminho.

No fragmento do texto 7, além de ter a função de demarcar a fala dos personagens, é atribuída ao travessão uma nova função, a de separar o discurso citado do discurso citante. É o que podemos observar no fragmento abaixo:

— **Desculpa**, não foi minha intenção lhe assustar — **disse o caracol**.

De acordo com Dahlet (2006), os dois exemplos supracitados caracterizam-se como exemplos de diálogo alinear. No primeiro caso, há a representação do diálogo puro, sem haver interferência do narrador; já no segundo exemplo, a voz do narrador aparece juntamente com a voz dos personagens, sendo separado pelo travessão.

Com relação à vírgula, apesar de persistirem alguns equívocos, observamos maior apropriação quanto a aplicação dela. Podemos destacar, dentre os empregos observados nos dois textos, o emprego desse sinal com a função de separar os apostos, com a função de acrescentar informações, como podemos constatar nos exemplos abaixo:

Joana, **a mãe formiga**, pede para seus filhos levarem um bolo até a casa da tia deles, porém, no meio do caminho acontece um pequeno problema... (Texto 6)

Em um belo dia, Carol e Augusto, **duas formigas**, estavam indo entregar um bolo na casa da avó a pedido da mãe. Ela disse a eles: (Texto 7)

Além desses usos da vírgula nos textos, verificamos o emprego do sinal com outras funções que lhe são próprias, tais como, isolar o vocativo do restante do enunciado, isolar termos antecipados, separar conjunções e conectivos, entre outros.

De acordo com Dahlet (2006), o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências fazem parte de um grupo chamado de sinais interativos, pois quer sejam empregados em cotexto monologal (interação estabelecida entre escritor e leitor), ou em cotexto dialogal (interação estabelecida entre os personagens do diálogo por escrito), assumem a função de marcadores dessa interação.

Nas produções em análise, observamos que os empregos da interrogação e da exclamação ocorreram unicamente em cotexto dialogal, pois aparecem exclusivamente no turno de fala dos personagens em diálogo. Observemos:

—Juca, você vai mesmo passar por essa ponte? (Texto 6)
 — Sim, é o único caminho.

— Juca! Vamos ajudar ela agora, a pomba está em perigo!
 — Vai lá! Tenho que ficar de olho no bolo que a mamãe fez.

Sobre a interrogação no fragmento destacado, notamos que foi utilizada com a função de fazer uma pergunta, da qual se espera uma resposta, visto que faz parte de um diálogo; quanto ao uso da exclamação, percebemos dois empregos distintos, pois em “– Juca!”, há o uso da exclamação evocando o vocativo; já em “Vamos ajudar ela agora, a pomba está em perigo!” e “- Vai lá!”, esse sinal foi usado para denotar o imperativo.

Ainda no campo dos sinais interativos, verificamos a presença das reticências apenas na produção de número 5, sendo utilizada em cotexto monologal, uma vez que o aluno, na condição de autor, se utiliza desse marcador interativo com o propósito de criar um efeito de expectativa no leitor, como no exemplo a seguir:

Joana, a mãe formiga, pede para seus filhos levarem um bolo até a casa da tia deles, porém, no meio do caminho acontece um pequeno problema... (Texto 6)

Outro sinal bastante utilizado nas produções acima foi o ponto final desempenhando a função que lhe é indicada: concluir ou fechar um enunciado de sentido completo. Podemos observar, ainda, que ele foi empregado em níveis intrafrásticos e interfrásticos, como observado nos fragmentos abaixo:

Depois, em um outro dia, eles tiveram que levar o bolo para a tia, pois o outro não foi entregue. No caminho, as formigas encontram novamente a pomba, mas ela estava em perigo e eles decidem ajuda-lá.

A primeira ocorrência do ponto final no fragmento acima exemplifica o uso desse sinal em nível intrafrástico, uma vez que foi utilizado com a função de segmentar as partes que compõem o enunciado. Na primeira delas, é apresentado que as formigas devem levar o bolo para a tia, porque no dia anterior não haviam conseguido entregar. A segunda parte, por sua vez, indica a ação sendo realizada. Portanto, o emprego desse ponto intrafrástico justifica-se

para indicar a ruptura das ações. Já a presença do ponto interfrástico é observado em vários momentos dos textos, visto que foi empregado para marcar uma ruptura maior, designando o fechamento ou a conclusão de uma unidade enunciativa e o início de outra unidade, posta em um novo parágrafo. Para Cardoso (2002), o uso do ponto interfrástico deve ser entendido como um processo de planejamento, o qual permite que os enunciados sejam organizados de acordo com as fases do texto, estruturando-o em nível mais global.

No texto 6, verificamos o uso dos parênteses no seguinte enunciado:

Ele foi o primeiro a passar na ponte, e no fim dela, a folha (que estava sendo usada como ponte) acaba caindo, e Juca também, ele caiu em um lago, ficando desesperado por não conseguir sair da correnteza.

Segundo Dahlet (2006), os parênteses são um tipo de sinal morfologicamente duplo, cuja função é acrescentar uma informação em um enunciado receptor. No fragmento em análise, esse sinal foi utilizado para explicitar a função que a folha estava desempenhando na história, ou seja, servir de ponte para as formigas.

Por fim, destacamos o uso dos dois pontos, os quais foram usados nas duas modalidades de cotextos. No texto 6, observamos o emprego desse sinal em cotexto monológico, pelo fato de ter sido utilizado para introduzir a moral da fábula, explicitada pelo autor do texto e direcionada aos leitores.

Moral da história: Não seja orgulhoso, pois algum dia você vai precisar de ajuda.

Já no texto 7, verificamos o emprego desse sinal sendo aplicado em cotexto dialogal, uma vez que foi utilizado para introduzir o turno de fala do personagem.

As formigas voltaram para casa e contaram todo o acontecimento a mãe e ao terminarem ela disse:
— Preciso agradecer essa pomba. Agora levem esse outro bolo para sua avó, mas dessa vez vão pelo caminho certo.

Diante das produções analisadas, verificamos o quão produtivo pode ser o ensino da pontuação numa perspectiva textual-discursiva, dissociada de um amontoado de regras, que, na

maioria das vezes, não permite a compreensão do aluno acerca da importância e da funcionalidade da pontuação na produção da língua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar novas propostas que favoreçam a um ensino de qualidade é um desafio que necessita ser alcançado por todos os envolvidos no processo educacional. Assim, a partir das reflexões realizadas nesta pesquisa, almeja-se que a abordagem dos sinais de pontuação na escola possa ser realizada através de uma metodologia associada ao uso dos gêneros textuais, a fim de que a compreensão e o uso dessas marcas de sentido possam tornar-se algo presente nas produções textuais dos estudantes.

Trabalhar o ensino de língua materna associado ao uso dos gêneros textuais nos permite uma prática interativa, na qual todos os envolvidos no processo podem participar de forma ativa e reflexiva. Diante disso, propusemo-nos apresentar uma nova forma de trabalhar a pontuação, subsidiados por uma abordagem enunciativa-discursiva, associada ao gênero fábula.

Vale destacar, que a leitura e as reflexões oriundas do gênero supracitado corroboraram de forma significativa para a percepção das vozes enunciativas presentes nesses textos e, por conseguinte, para uma melhor compreensão acerca das funções desempenhadas pela pontuação na segmentação dessas vozes, como também na constituição de sentidos dos enunciados.

Ao analisarmos como o ensino dessas marcas de sentido vem sendo abordada nos livros didáticos, verificamos uma infinidade de regras conceituais e delimitadoras, que pouco ajudam ao aluno a compreender a importância da pontuação para a construção da linearidade e da coerência textual. Dessa forma, é importante repensar o ensino da pontuação na escola e buscar novas abordagens e metodologias que desvinculem a abordagem desse conteúdo do caráter normativo que vem sendo empregado até os dias de hoje.

No contexto das atividades desenvolvidas em sala de aula, *locus* desta pesquisa, pudemos compreender o quão proveitoso foi o ensino da pontuação a partir do contato com os textos, pois além de propiciar uma melhor compreensão acerca destes sinais ideográficos, houve a possibilidade de explorarmos com profundidade as temáticas apresentadas em cada fábula.

Portanto, diante das discussões e concepções abordadas nesta pesquisa, pretendemos contribuir para uma reflexão acerca do ensino da pontuação e das práticas pedagógicas até hoje utilizadas, para que possam auxiliar a criação de novas metodologias sob a perspectiva enunciativa-discursiva. Desse modo, almejamos ainda termos conseguido propiciar caminhos que levem a um ensino da pontuação que possam favorecer a compreensão acerca dos sentidos que esses sinais podem atribuir ao texto escrito.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, L. A. M; OLIVEIRA, T. A. **Tecendo Linguagens**. 6º ano. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018a.
- _____. **Tecendo Linguagens**. 8º ano. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018b.
- _____. **Tecendo Linguagens**. 9º ano. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018c.
- BAGNO, M. Fábulas Fabulosas. In: CARVALHO, M. A.; MENDONÇA, R. H.(org.). **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. P.50-52
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. J.L.Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2017.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagens, texto e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ1999/2012.
- CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- _____. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá, MT: Central do texto: EdUFMT, 2008.
- _____. Pontuação. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. FRADE, I.C.A. S; VAL, M. G. C; BREGUNCI, M. G. C. (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 17 de set. de 2019.
- CARVALHO, J.R. **A Retextualização do gênero fábula e a mediação pedagógica**. In: cadernos do CLNF, vol. XV, Nº 5, t.1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DAHLET, V. **As (man)obras da pontuação usos e significações**. São Paulo: Associação editorial Humanitas, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ESOPPO. **Fábulas de Esopo**. [tradução de Heloísa Jahn]. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

FARIAS, J. G. de. **A pontuação na gramática: lugares da contradição**. Campinas, SP : [s.n.], 2009.

FERRAREZI, C. **Guia de acentuação e pontuação em português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2018.

FERREIRO, E. et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: Estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996.

GUIMARÃES. A. M.M. **O desenvolvimento da coesão: estratégias da passagem do contexto ao texto**. Teses de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1990.

KOZMA, E. V. B.; PUZZO, M. B. **Os Sinais de Pontuação e seus Efeitos de Sentido: Uma Abordagem Discursiva**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LA FONTAINE. J. **Fábulas**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

LA FONTAINE, J. **Acegonha e a raposa**. 1668.. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/ODEwMzk3>> Acesso em: 05 Novembro de 2018

LOBATO, J. M. **Fábulas- Monteiro Lobato**. São Paulo: Globo, 2008.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **O emprego da vírgula no português a partir da reflexão sobre a organização estrutural das frases: possibilidades e desafios**. Comunicação apresentada no XLIX Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo – GEL, Marília, 24, 25 e 26 de maio de 2001.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. In: CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; CARLOS, J.T. (Orgs.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Editora Paulistana, 2010. ISBN 978-85-99829-47-9. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/791/LOUSADAartigo_ago_2010.pdf>. Acesso em 20/08/2019.

MACHADO, A. R. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. MACHADO, A. R; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NICOLA, J.; TERRA, E. **Gramática de hoje**. São Paulo: Scipione, 2008.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA). **O que é e para que serve a pontuação**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zB3B3WSlXd8>>. Acesso em: 16 de Abril de 2019.

REDE SÃO PAULO FORMAÇÃO DOCENTE. **Metodologia da Pesquisa Científica: Fundamentos Teóricos**. São Paulo, 2012.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. **O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva**. DELTA, São Paulo, v. 13, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 17 de Março 2019.

ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, A. C. da. **A pontuação e os efeitos de sentido: um estudo sob o viés bakhtiniano**. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 2009.

_____. **Ensino de pontuação em coleções didáticas de português: uma análise dialógica**. São Paulo: [s.n], 2015.

STRIQUER, M. S. D. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. In: **EUTOMIA**. Recife, 14 (1), p. 313-334, Dez. 2014

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

Sites e vídeos utilizados:

<<https://images.app.goo.gl/FsZuR8JjPhExUKZK9/>> O leão e o ratinho. Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

<<https://demonstre.com/a-fabula-a-raposa-e-as-uvras/>>. Acesso em: 10 de julho de 2019.

<<https://www.revistaprosaveroearte.com/a-raposa-e-a-cegonha-uma-extraordinaria-fabuladeesopo/>> Acesso em: 10 de julho de 2019.

<<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com/2009/04/raposa-e-as-uvras.html>>. Acesso em: 10 de julho de 2019

<<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com/2009/04/cigarra-e-formiga.html>>. Acesso em: 22 de agosto de 2019.

<<https://youtu.be/YJyy3VeTXFQ>>. O leão e o ratinho. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

<<https://youtu.be/azmOspahSNg>>. A pomba e as formigas. Acesso em: 02 de setembro 2019.

<<https://bibliotecadigital.flavioresende.pt>>. A lebre e a tartaruga. Acesso em: 05 de setembro de 2019.

ANEXOS

ANEXO A- TEXTO 1 (REESCRITA DA FÁBULA "A RAPOSA E A CEGONHA"
REALIZADA NA PRODUÇÃO INICIAL)

A raposa e a cegonha

Era uma vez em uma manhã ensolarada uma Raposa, convidou uma Cegonha para jantar e lhe serviu sopa em um prato raso. A impressão que deu foi que não goste e a cegonha bicou o líquido sem sucesso. Como gostarei? Então a raposa lamben a sopa que lhe pareceu deliciosa. Assim a cegonha foi embora! em outro dia quando a cegonha teve a ideia de chamar a Raposa para comer em um lago, serviu a sopa numa forma larga e baixa e estreita em cima. A raposa achou a sopa deliciosa, enfia o comprido bico pelo gargalo, a mesa não sofria de nada se a sopa estava boa, por seu focinho não passava pelo furo estreito. Tentou varias vezes não conseguiu! e se despetiu de mau humor, achando aquilo sem graça alguma.

Moral: Cada prato para cada bico.

**ANEXO B- TEXTO 2 (REESCRITA DA FÁBULA "O LOBO E O CORDEIRO")
UTILIZANDO O DISCURSO INDIRETO)**

O lobo e o cordeiro.

O cordeiro bebia água em um córrego quando apareceu um lobo faminto e de aparência medonha. O lobo perguntou o motivo do cordeiro estar suçando a água que ele bebia, e disse também que iria castigá-lo por sua mal criação.

O cordeiro tremulo de medo, disse que não podia sujar a água, pois ela levava do lobo para ele.

O lobo atropalhado, pois sabia que aquilo era verdade, inventou dizendo que o cordeiro estava falando mal dele no rio passado. O cordeiro, porém, disse que não poderia ter sido ele, pois no rio passado ele ainda não era nascido.

Longundido pela voz inacente do cordeiro, continuou insistindo, dizendo que se não foi o cordeiro, teria sido seu irmão mais velho. Mas o cordeiro falou que era filho único.

O lobo furioso vendo que não tinha mais argumentos contra o pobre cordeiro, veio com a razão de lobo faminto exclamando que se não foi o irmão, foi o pai, ou o avô do cordeiro. E por fim matou o pobre animal.

ANEXO C- TEXTO 3 (FRAGMENTO RETIRADO DA REESCRITA DA FÁBULA “A CEGONHA E A RAPOSA”)

Atividade

A raposa e a cegonha.

- Um dia raposa foi visitar a cegonha convidou para jantar no dia seguinte, a cegonha chegou no casa da raposa.

- Vem jantar. - disse a raposa, ela tinha feito uma sabonete de raposa, ela tinha servido em dois pratos raros e começou a comer. Já a cegonha não conseguiu comer e seu bico era muito comprido e estreito e o prato era plano.

- gostei da raposa! - Perguntou a raposa

- Estava muito boa - Disse a cegonha que não tinha nem sentido o gosto. Então foi embora com fome, e a raposa achou muito engraçado a situação!

**ANEXO D- TEXTO 4 (ATIVIDADE DE REVISÃO E REESCRITA DO
FRAGMENTO DO TEXTO 3)**

Um dia a raposa foi visitar a cegonha que convidou para jantar. No dia seguinte, a cegonha chegou na casa da raposa.

- Vem jantar - disse a raposa, ela tinha feito uma maravilha rapa, ela tinha servido em dois pratos raras e começou a lamber. Já a cegonha não conseguiu comer, o seu bico era muito comprido e estreito e o prato era plano.

- Gostou da rapa? - Perguntou a raposa.

- Estava muito boa! - Disse a cegonha que não tinha sentido o gosto. Então foi embora com fome, e a raposa achou muito engraçada a situação.

**ANEXO E- TEXTO 5 (REESCRITA DA FÁBULA "A CEGONHA E A RAPOSA"
ACRESCENTANDO UM NOVO FINAL).**

"A Raposa e a Cegonha"

Em um certo dia, a senhora raposa convidou sua grande amiga a dona cegonha, para ir jantar em sua casa. Ela convidou-a para tomar uma sopa.

- *Esta gostosa amiga?* - Pergunta a raposa, sendo irônica.

- *Hum, esta deliciosa!* - Responde a cegonha, sendo gentil. Por mais que a cegonha não tenha conseguido tomar a sopa, que estava em um pote raso e ela tem um bico longo, ela não deixou de ser educada e agradecer.

A dona cegonha foi embora, mas, antes de ir convidou a amiga, para que no dia seguinte fosse em sua humilde casa, para ela poder retribuir o jantar. Dona cegonha fez sopa também, só que como ela sabia que sua amiga não ia conseguir tomar em um pote de boca estreita, ela pôs a sopa da raposa em um prato.

- *Hum que gostoso!* A sopa está boa pra você minha floc? - Pergunta a cegonha.

- *Esta sem graça amiga, muito obrigada pelo jantar!*

- Responde a raposa, se lamtendo toda, porque estava muito boa.

A raposa foi embora contente por ter conseguido tomar a sopa, mas também se sentindo mal, pelo fato de que quando ela fez o jantar fez uma brincadeira de mal gosto para sua amiga não conseguir tomar, foi a cegonha fez o contrário e deu um feio para que a raposa

03 09 19 conseguiu-se tomar a sopa toda.

Paral: não retulua o mal com o próprio mal, usa
diferente e retulua o mal com o bem!

ANEXO F- TEXTO 6 (PRODUÇÃO FINAL)- REESCRITA DA FÁBULA “ A POMBA E AS FORMIGAS”

A Pomba e as formigas

Jana, a mãe formiga, pede para seus filhos levarem um bolo até a casa da tia deles, porém, no meio do caminho acontece um pequeno problema...

— Juca, você vai mesmo passar por essa ponte? Tão frágil.

— Sim, é o único caminho.

Ele foi o primeiro a passar na ponte, e no fim dela, a folha (que estava sendo usada como ponte) acaba caindo, e Juca também, ele caiu em um lago, ficando desesperado por não conseguir sair da correnteza.

Uma pomba passou e viu o desespero da formiga, e decide ajuda-la. Ela derruba uma folha para a formiga subir e conseguir sair, e foi isso que aconteceu, mas eles acabaram perdendo o bolo.

Depois, em um outro dia, eles tiveram que levar o bolo para a tia, pois o outro não foi entregue. No caminho, as formigas encontram novamente a pomba, mas ela estava em perigo e elas decidem ajuda-la.

— Juca! Vamos ajudar ela agora, a pomba está em perigo!

— Vai lá! Tenho que ficar de olho no bolo que a mamãe fez.

Juca vai até o homem e dá uma mordida, e ele erra a flecha, até que a pomba consegue ir embora, e as formigas continuam levando o bolo para a casa da tia.

Moral da história: Não seja orgulhoso, pois algum dia você vai precisar de ajuda.

ANEXO G- TEXTO 7 (PRODUÇÃO FINAL)- REESCRITA DA FÁBULA “ A POMBA E AS FORMIGAS”

A Formiga e a Pomba

Em um belo dia, Laral e Augusto, duas formigas, estavam indo entregar um bolo da casa da avó, a pedido da mãe. Ela disse a elas:

- Entregue esse bolo na casa da sua avó, mas cuidado, não passe por outra ponte a não ser a de madeira.

- Foi mamãe - responderam as formiguinhas juntas.

Do meio do caminho apareceu um caracol fazendo Laral se assustar.

- Desculpa, mãe foi minha intenção lhe assustar - disse o caracol.

- Oh, tudo bem - falou Laral.

Depois disso, elas voltaram a caminhar. Ao chegar no rio, havia um ponte feita de tigo, Augusto então decidiu passar por ela.

- Não podemos ir por essa ponte - disse Laral.

- Claro que podemos, passando por aqui chegaremos mais rápido na casa da avó - disse Augusto, e em seguida passando pela ponte, mas ao chegar no meio do caminho a ponte caiu junto com Augusto.

Laral ao ver o irmão sendo levado pela correnteza do rio, começou a gritar por ajuda.

- Socorro! Alguém ajuda o meu irmão.

Na hora, uma pomba viu tudo, resolveu ajudar. Ela pegou uma folha e entregou a formiga e assim a ajudou a sair do rio.

As formigas voltaram para casa e contaram todo o acontecimento a mãe e ao terminarem ela disse:

- Preciso agradecer essa pomba, agora lesem esse outro bolo para sua avó, mas dessa vez não pelo caminho certo.

As formigas então obedeceram e ao chegar no rio arrastaram a ponte de madeira, mas quando iam passar, Augusto viu um homem se preparando para atirar na pomba que o ajudou. Então ele pediu para que Laral ficasse na ponte.

- Laral, fique aqui na ponte junto com o bolo, enquanto eu ajudo a pomba.

- Não Augusto, você não pode fazer isso - disse Laral com medo do que poderia acontecer com o irmão.

- Eu passo, ela me ajudou da última vez, e agora chegou a hora de retribuir.

Augusto foi lá e na hora que o homem ia atirar na pomba, Augusto morder sua perna, fazendo assim ele errar o tiro. A pomba agradeceu e depois disse Augusto e Laral seguiram em frente para a casa da avó.

Moral: Uma boa ação leva a outra.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana



ANEXO H - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Prática de reescrita do gênero fábula com enfoque no uso dos sinais de pontuação

Pesquisador responsável: Juliana Fontes dos Santos Nascimento

Orientador: Prof^o. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe / Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados:

A pesquisadora do projeto Juliana Fontes dos Santos Nascimento se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora Juliana Fontes dos Santos Nascimento. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana/SE, ____ de _____ de 2020.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Juliana Fontes dos Santos Nascimento	
José Ricardo Carvalho da Silva	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana



ANEXO I - TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: Prática de reescrita do gênero fábula com enfoque no uso dos sinais de pontuação

Pesquisador responsável: Juliana Fontes dos Santos Nascimento

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe / Unidade Itabaiana

Telefones para contato: (79) 99927-9841

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana/SE, ____ de _____ de 2020

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Juliana Fontes dos santos Nascimento	
José Ricardo Carvalho da Silva	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

ANEXO J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, aluno(a) do 9º ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual localizado no município de Lagarto/SE, autorizo a professora Juliana Fontes dos santos Nascimento a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto **Prática de reescrita do gênero fábula como enfoque no uso dos sinais de pontuação**, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana/SE, ____ de _____ de 2020.

Assinatura por extenso



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana



ANEXO K – RESPONSÁVEL PELO MENOR DE IDADE

Eu, _____, residente na cidade de Lagarto, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana/SE, ____ de _____ de 2020.

Assinatura por extenso

APÊNDICE

Juliana Fontes Dos Santos Nascimento

“

[]

,

A Arte de Pontuar no ! Gênero Fábula

()

?

”

^



Juliana Fontes Dos Santos Nascimento

“ [] ,
! ?
” ^
A Arte de Pontuar no
Gênero Fábula





Dedicatória

Aos Meus Queridos Alunos & Colegas Professores.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

N244p

Nascimento, Juliana Fontes dos Santos

Prática de reescrita do gênero fábula com enfoque no uso dos sinais de pontuação /
Juliana Fontes dos Santos Nascimento; orientação: José Ricardo Carvalho da Silva. –
Itabaiana, 2020.

191 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe,
2020.

I. Língua portuguesa. 2. Letramento. 3. Educação - Estudo e ensino. 4. Língua
portuguesa – Pontuação 5. Fábulas I. José Ricardo Carvalho da Silva. (org.). II. Título.

CDU 82-191.028.1.003.28

*A Arte de Pontuar no
Gênero Fábula*

“ ***Apresentação*** ”

Caro(a) colega,

Seja bem-vindo(a)!

Esperamos que este material pedagógico possa subsidiá-lo no desenvolvimento do seu trabalho enquanto professor(a) de Língua Portuguesa. Antes de dar início às atividades propostas neste Caderno, gostaríamos de compartilhar algumas informações, que julgamos serem necessárias, com relação à construção e ao embasamento desse material.

Primeiramente, este caderno foi desenvolvido a partir dos arcabouços teóricos estudados no Mestrado Profissional de Letras (PROFLETRAS), os quais despertaram o interesse e a percepção da necessidade de propor novas metodologias de ensino, alicerçadas no uso de variados gêneros textuais. Outro ponto importante a ser destacado, é que este material constitui-se de atividades de leitura, interpretações de texto, análises linguísticas e propostas de produções textuais, todas voltadas ao ensino da pontuação em uma perspectiva enunciativa-discursiva. Soma-se a isso, o fato de se ter pensado e elaborado inicialmente, para ser destinado aos estudantes pertencentes às séries finais do Ensino Fundamental II, entretanto, não há impedimentos de que adaptações sejam feitas, para que o conteúdo possa ser utilizado em outros níveis da Educação Básica.

Quanto à escolha do conteúdo a ser trabalhado no caderno, baseamo-nos em experiências advindas da sala de aula, as quais nos causavam sérias inquietações sobre o fato de boa parte dos alunos não utilizarem os sinais de pontuação em seus textos. Mediante esse contexto, optamos por criar atividades de cunho enunciativo-discursivas, tomando como referencial os preceitos oferecidos por Dahlet (2006) e Bronckart (2012), a fim de propiciar a reflexão sobre a importância da pontuação para a constituição de sentidos nos textos.

Dessa forma, os estudos que amparam a nossa proposta de um ensino discursivo, advêm do Interacionismo Sociodiscursivo, sob a luz de Bronckart (2012). Para o ISD, está nos textos a materialização das práticas discursivas os quais, por sua vez, carregam sentidos e são construídos sócio historicamente. Diante disso, essa teoria trabalha com a concepção de que o processo do desenvolvimento cognitivo acontece a partir da interação entre as mediações educativas e o uso dos textos (em especial, a análise e a interpretação), sejam eles orais ou escritos. Para tanto,

escolhemos o gênero textual fábula como desencadeador dos estudos acerca dessa temática. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros textuais podem ser considerados “megainstrumentos” de ensino, pois dão suporte para as atividades de linguagem nas situações comunicativas, além de servirem como modelos de referência para os estudantes.

Para Bronckart, os textos são organizados em três níveis superpostos e em parte interativos. Essa organização, também denominada folhado textual, é constituída pela infraestrutura geral do texto, pelos mecanismos de textualização e pelos mecanismos enunciativos. A infraestrutura geral, segundo o autor, pode ser compreendida “pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comportam, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem” (BRONCKART, 2012, p. 120). No plano geral do texto observa-se como o conteúdo temático está organizado. No caso do gênero fábula, esta organização é configurada pelo título, pelo corpo do texto e pela moral, ou frase de efeito que aparece sempre no final da história.

Ao apresentarem em sua trama textual as ações fictícias, vivenciadas por animais personificados e que acontecem em um espaço-tempo diferente da ação da linguagem, ou seja, em um espaço-tempo diferente das coordenadas do mundo ordinário, as fábulas são enquadradas no mundo do narrar, segundo o conceito dos mundos discursivos trazidos por Bronckart (2012).

De acordo com o autor, a infraestrutura textual também é caracterizada pela organização sequencial ou linear do conteúdo temático. Para discorrer sobre esse aspecto, recorre aos estudos de Adam (1992), que apresenta cinco tipos de sequência: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Com relação ao gênero fábula, o tipo de sequência predominante é a narrativa, pois são verificadas em sua composição seis características apontadas por Adam (1992), que são inerentes a esse tipo: a) uma **sequência de eventos** alinhados em ordem temporal; b) a **unidade temática**, privilegiando um sujeito agente; c) **os predicados transformados**, que consiste na transformação das características dos personagens no desenrolar da trama; d) **o processo**, ou seja, uma narrativa deve contemplar a seguinte estrutura: início, meio e fim; e) **a intriga**, um conjunto de causas que sustentam os fatos narrados; f) **a moral**, reflexão sobre o fato narrado, que pode encerrar a verdadeira razão de se contar aquela história.

No contexto do ensino da pontuação, recorremos à Dahlet (2006) por apresentar uma abordagem de ensino enunciativa, que ratifica a importância do trabalho com a pontuação no texto. A autora faz referência de que o meio natural de ocorrência da pontuação é o próprio ato comunicativo, pois é a partir dele que se elabora a constituição de sentidos estabelecida entre o enunciador e o enunciatário. Além disso, ainda discorre sobre as variadas possibilidades de se pontuar um texto e que “em última análise, pouquíssimos sinais de pontuação ficam regidos pela

norma enquanto a maioria decorre da intenção de comunicação ou da interação estabelecida entre quem escreve e quem lê” (DAHLET, 2006, p. 24).

A fim de categorizar os sinais a partir das funções que desempenham, a autora apresenta em um dos seus capítulos, os sinais de pontuação enunciativos. Pelo fato de haver uma variedade desses sinais, torna-se necessário distinguir o plano em que eles operam: se em cotexto monológico ou se em cotexto dialogal. Em cotexto monológico, a pontuação enunciativa corrobora para estabelecer uma interação entre leitor e escritor. No segundo tipo de cotexto, a pontuação é empregada com a função de sinal de citação ou de diálogo, representando turnos de fala diferentes.

Complementando as ideias acerca dos tipos de cotextos apresentados por Dahlet, Bronckart (2012, p. 183), nos esclarece que no plano do texto podem ser identificados segmentos de monólogo, no qual há a tomada contínua de um turno de fala; e segmentos de diálogo ou de polílogo, caracterizado pela alternância de turnos de fala sucessivos. Segundo o autor, as produções monológicas são identificadas por textos pertencentes à ordem do monólogo, a exemplo dos relatos interativos, das narrações e dos discursos teóricos. Por outro lado, as situações dialogais ou polilógicas aparecem em textos da ordem do diálogo ou do polílogo, podendo ser exemplificados através de conversações que apresentam dois ou mais agentes. Todavia, o autor esclarece que há a possibilidade de alguns monólogos serem produzidos em situação dialogal ou polilógica, como também é possível a presença de diálogos e polílogos em textos produzidos em situações monológicas, como por exemplo, o discurso interativo secundário, no qual os personagens dialogam dentro de um discurso principal, atribuindo-lhe efeito de sentido, entretanto, sem interferir no tipo do discurso principal.

Nesse contexto, o gênero fábula, pertencente à ordem do narrar, pode ser classificado como uma produção monológica, haja vista a presença de uma única instância responsável em contar a história, mas, também, apresentando em sua constituição o discurso interativo secundário, como poderemos observar nas fábulas que serão trabalhadas neste caderno.

Enfim, colega professor(a), almejamos que o material apresentado possa contribuir para uma prática de ensino-aprendizagem diferenciada da pontuação, propiciando a observação sobre os usos concretos destes sinais nos textos, como também favorecer a percepção de que eles constituem-se como marcas de sentido na interação entre leitor e escritor.

Com carinho,

Juliana Fontes dos Santos Nascimento (autora)

*A Arte de Pontuar no
Gênero Fábula*

Sumário

Apresentação

04

Para início de conversa

**Perspectivas de
aprendizagens direcionadas
aos alunos**

09

Orientações iniciais

10

12

MÓDULOS

**Módulo I- A importância
dos sinais de pontuação nos
textos**

13

**Módulo II- (Re) conhecendo
as características do gênero
fábula**

18

**Módulo III- Trabalhando os
sentidos e as formas
composicionais da fábula**

25

**Módulo IV- A
macroestrutura e os tipos de
discursos nas fábulas**

32



**Módulo V- Os pontos de
vista apresentados no
gênero fábula e as variadas
formas de pontuar um
texto**

42

**Módulo VI- Proposta de
produção textual do gênero
fábula**

48

REFERÊNCIAS

50

51

APÊNDICE



Para Início de Conversa...

“

Este material denominado “A Arte de Pontuar no Gênero Fábula” é resultado de uma pesquisa de mestrado realizada pela autora. Está organizado em seis módulos, contendo atividades de leitura, interpretação, análise linguística e produção textual, direcionados ao ensino da pontuação. Para a execução desta sequência, foram utilizadas 22 aulas, com duração de 50 minutos cada uma.

”

Perspectivas De Aprendizagens Direcionadas Aos Alunos:

“

- ❖ Compreender as características discursivas do gênero fábula;
- ❖ Reconhecer os aspectos linguístico-discursivos da fábula;
- ❖ Perceber as especificidades do gênero com relação ao uso da pontuação;
- ❖ Identificar as vozes presentes na fábula, a partir da observância da pontuação;
- ❖ Compreender as exigências que o gênero faz com relação ao uso das instâncias narrativas;
- ❖ Associar o uso adequado dos sinais de pontuação com a construção de sentidos dos textos;

”

Orientações Iniciais

Professor (a), com a finalidade de serem alcançados os objetivos de aprendizagem propostos neste caderno, faz-se necessário compartilhar a proposta de trabalho com os alunos, explicando-lhes como serão desenvolvidos os módulos, fazendo a apresentação do gênero que servirá de base para o trabalho de leitura, análise e ensino da pontuação; além da apresentação dos autores das fábulas, bem como as atividades que serão desenvolvidas no decorrer do material.

É importante ativar os conhecimentos prévios dos alunos, a fim de diagnosticar o que eles sabem acerca do gênero fábula, bem como as situações sociais em que estes textos foram produzidos, as finalidades, quem são os leitores e em que tipo suporte esse gênero é geralmente encontrado.

Alguns questionamentos podem ser feitos para a realização desta sondagem:

- ❖ **Você sabe o que é uma fábula?**
- ❖ **Você já leu uma fábula? Qual?**
- ❖ **Quem era o autor?**
- ❖ **Em que lugar (suporte) as fábulas costumam ser publicadas?**
- ❖ **Quem costuma fazer a leitura de fábulas?**
- ❖ **Você lembra que tipos de assuntos são abordados nas fábulas?**
- ❖ **Você saberia falar sobre algumas características do gênero fábula?**

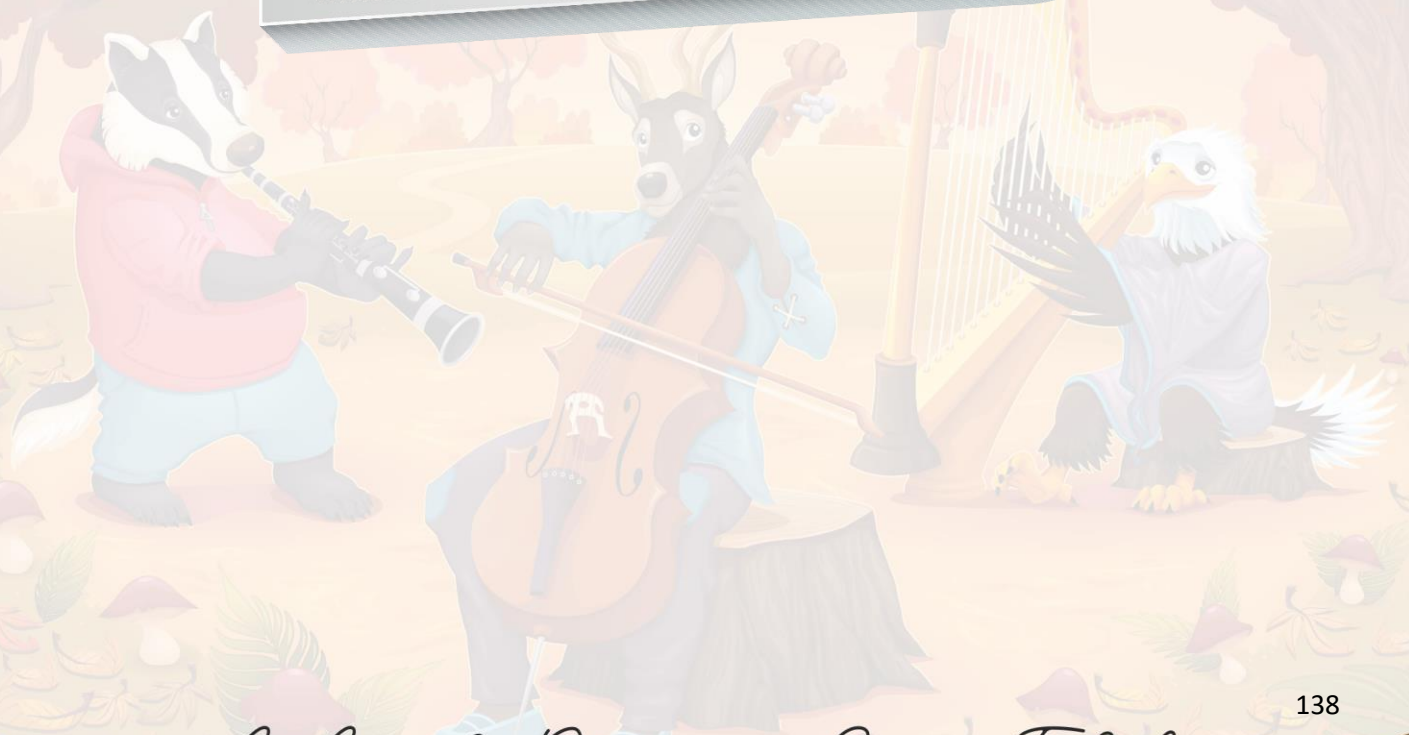
Sugestões Para O Momento Da Sondagem

A Arte de Pontuar no Gênero Fábula

- ❖ Leitura de três versões da fábula “A cegonha e a raposa”, pontuadas de formas diferentes;
- ❖ Explicação sobre as características do gênero fábula;
- ❖ Discussão sobre a macroestrutura dos textos;
- ❖ Discussão sobre estrutura dos textos: Paragrafação e Tipos de discurso;
- ❖ Discussão sobre as diferentes formas de pontuar o mesmo texto e o uso dos sinais em determinadas situações;
- ❖ Proposta da primeira produção textual, que poderá servir como critério de comparação com relação à produção final.

Obs.: Professor (a), você poderá fazer alterações, com base nos seus objetivos e a depender da necessidade da turma. Lembre-se que aqui trazemos algumas sugestões que podem ser reformuladas conforme as suas necessidades!

Vamos dar início, então?



MÓDULOS



MÓDULO I

Total de aulas previstas: 04

Atividade 01

Professor (a), nesta primeira atividade, temos como objetivo levar os alunos à percepção acerca da importância do uso dos sinais de pontuação nos textos. Não é necessário trabalhar com conceitos, mas o intuito é ativar os conhecimentos prévios sobre essa temática.



Você já parou para refletir sobre a importância que os sinais de pontuação desempenham na modalidade escrita da língua? Nesta primeira atividade, você é convidado (a) a fazer a leitura do conto “Pontos de vista” e descobrir a resposta para essa pergunta. Está preparado (a)?

Pontos de Vista

Os sinais de pontuação estavam quietos dentro do livro de Português quando estourou a discussão.

- Esta história já começou com um erro — disse a Vírgula.
- Ora, por quê? — perguntou o Ponto de Interrogação.
- Deveriam me colocar antes da palavra “quando” — respondeu a Vírgula.
- Concordo! — disse o Ponto de Exclamação. — O certo seria:

“Os sinais de pontuação estavam quietos dentro do livro de Português, quando estourou a discussão”.

- Viram como eu sou importante? — disse a Vírgula.

— E eu também — comentou o Travessão. — Eu logo apareci para o leitor saber que você estava falando.

— E nós? — protestaram as Aspas. — Somos tão importantes quanto vocês. Tanto que, para chamar a atenção, já nos puseram duas vezes neste diálogo.

— O mesmo digo eu — comentou o Dois-Pontos. — Apareço sempre antes das Aspas e do Travessão.

— Estamos todos a serviço da boa escrita! — disse o Ponto de Exclamação. — Nossa missão é dar clareza aos textos. Se não nos colocarem corretamente, vira uma confusão como agora!

— Às vezes podemos alterar todo o sentido de uma frase — disseram as Reticências. — Ou dar margem para outras interpretações...

— É verdade — disse o Ponto. — Uma pontuação errada muda tudo.

— Se eu aparecer depois da frase "a guerra começou" — disse o Ponto de Interrogação — é apenas uma pergunta, certo?

— Mas se eu aparecer no seu lugar — disse o Ponto de Exclamação — é uma certeza: "A guerra começou!"

— Olha nós aí de novo — disseram as Aspas.

— Pois eu estou presente desde o começo — disse o Travessão.

— Tem hora em que, para evitar conflitos, não basta um Ponto, nem uma Vírgula, é preciso os dois — disse o Ponto e Vírgula. — E aí entro eu.

— O melhor mesmo é nos chamarem para trazer paz — disse a Vírgula.

— Então, que nos usem direito! — disse o Ponto Final. E pôs fim à discussão.

(Anzanello, J. C. Revista Nova Escola - Edição Nº 165 - Setembro de 2003)



1. O conto “Pontos de Vista” faz uma abordagem sobre a importância dos sinais de pontuação na escrita. Você concorda com o texto? Justifique sua resposta:

Expectativa de resposta: Professor (a), estamos diante de uma questão pessoal, entretanto, objetiva-se que os alunos (as) concordem com a afirmativa e justifiquem a sua resposta.

2. No texto, o Ponto diz que: “uma pontuação errada muda tudo.” Você concorda com essa afirmação? Explique:

Expectativa de resposta: O aluno deve compreender que a pontuação contribui para a construção de sentidos, portanto, se optarmos pelo uso de determinado sinal em detrimento de outro, pode haver mudança de sentido.

3. Há diferença de sentido se reescrevermos a frase “A guerra começou.” substituindo o ponto final pelo ponto de exclamação e pelo ponto de interrogação? Justifique:

Expectativa de resposta: O aluno deve perceber que há diferença no tocante à expressividade provocada pelo ponto de exclamação, em detrimento do uso do ponto final, principalmente, quando utilizamos a modalidade oral da língua. Com relação à substituição pelo ponto de interrogação, perceberemos a mudança de uma frase afirmativa, para a criação de uma pergunta, além da mudança com relação à entonação e ao sentido.

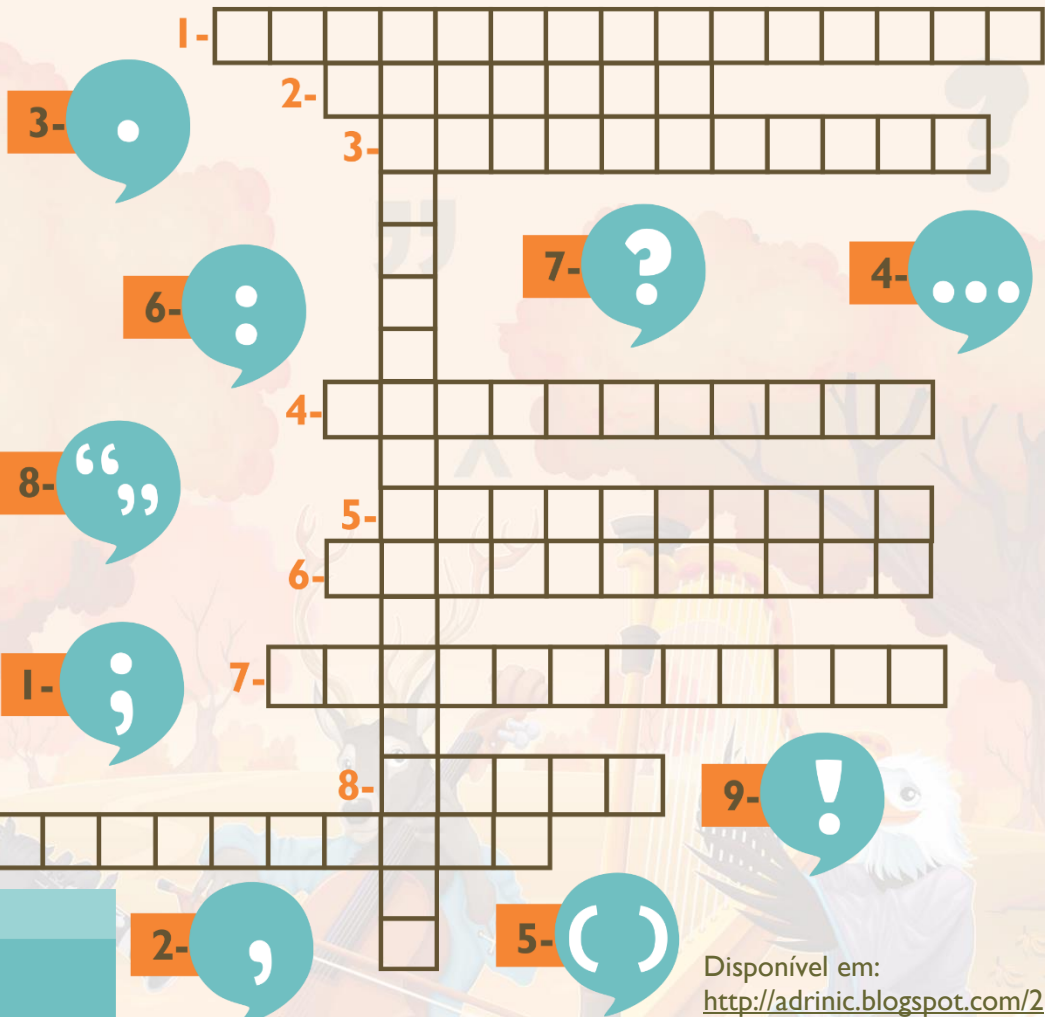
4. Vamos relembrar o nome de alguns sinais de pontuação? Complete a cruzadinha com atenção!

CRUZADINHA

Sinais que organizam ideias

Expectativa de respostas para a resolução da cruzadinha:

1. Ponto e vírgula;
2. Vírgula
3. Ponto Final
4. Reticências
5. Parênteses
6. Dois pontos
7. Interrogação
8. Aspas
9. Exclamação



Fica a Dica!

✓ Vídeo sobre a importância dos sinais de pontuação no texto e na vida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FtIqc6NwN4>

Disponível em: <http://adronic.blogspot.com/2016/02/pontuacao-cruzadinha.html> Acesso em 15/10/2019.

Atividade 02

Professor (a), nesta segunda atividade, trazemos a nossa primeira proposta de produção textual, cujo objetivo consiste em apresentar uma fábula escrita totalmente sem pontuação e sem parágrafos, para que os alunos possam fazer a segmentação das vozes enunciativas e dos parágrafos, utilizando os sinais de pontuação devidamente.



I. No conto **Pontos de vista**, você aprendeu que os sinais de pontuação são muito importantes para atribuir sentido ao texto, além disso, a ausência ou o uso indevido deles podem ocasionar problemas quanto à coerência e à compreensão. Sabendo disso, a sua tarefa agora será pontuar o texto abaixo, a fim de atribuir-lhe legibilidade e sentido.

O Lobo E O Cordeiro



Um cordeiro estava bebendo água num riacho o terreno era inclinado e por isso havia uma correnteza forte quando ele levantou a cabeça avistou um lobo também bebendo da água como é que você tem a coragem de sujar a água que eu bebo disse o lobo que estava alguns dias sem comer e procurava algum animal apetitoso para matar a fome senhor respondeu o cordeiro não precisa ficar com raiva porque eu não estou sujando nada bebo aqui uns vinte passos mais abaixo é impossível acontecer o que o senhor está falando você agita a água continuou o lobo ameaçador e sei que você andou falando mal de mim no ano passado não pode respondeu o cordeiro no ano passado eu ainda não tinha nascido o lobo pensou um pouco e disse se não foi você foi seu irmão o que dá no mesmo eu não tenho irmão disse o cordeiro sou filho único alguém que você conhece algum outro cordeiro um pastor ou um dos cães que cuidam do rebanho e é preciso que eu me vingue então ali dentro do riacho no fundo da floresta o lobo saltou sobre o cordeiro agarrou-o com os dentes e o levou para comer num lugar mais sossegado moral a razão do mais forte é sempre a melhor.



Jean de La Fontaine

Texto adaptado pela autora, disponível em: <https://www.pensador.com/frase/ODEwMzk1/>

MÓDULO II

Total de aulas previstas: 02

Colega professor (a), neste módulo, temos como objetivo fazer uma discussão acerca das características que compõem o gênero fábula, além de mostrar como a escolha da pontuação empregada, pode contribuir para dar maior ou menor expressividade às vozes presentes no texto. Para tal, os alunos irão ler duas versões da fábula “A raposa e as uvas” de Esopo (VI a C), pontuadas de formas diferentes. Para subsidiá-lo (a) a respeito das especificidades e características do gênero fábula, apresentaremos alguns textos a seguir:

O Gênero Fábula

O gênero fábula remonta há longos períodos da antiguidade. Inicialmente surgido no Oriente, baseado na tradição oral, foi popularizado por Esopo, um escravo grego, que viveu durante o século VI a. C. Considerado um dos principais fabulistas do Ocidente, Esopo tinha o hábito de contar histórias, as quais tinham como personagens animais que agiam e pensavam como os seres humanos.

Mesmo sendo considerado um dos pioneiros na introdução do gênero fábula no Ocidente, não há registros escritos deixados por Esopo. De acordo com Bagno (2002), “Seus apólogos foram registrados de forma literária mais tarde, por outros autores. O mais importante deles foi o romano Fedro (15 a.C. – 50 d.C.), que se declarava admirador e imitador de Esopo”.

Já na era Moderna, merece importante destaque o francês Jean de La Fontaine, que reescreveu várias das obras de Esopo e Fedro em forma de versos metrificados e rimados, além de elaborar as suas próprias composições, entre elas, a fábula mundialmente conhecida denominada de “A cigarra e a formiga”.

No Brasil, pode-se destacar a importante contribuição de Monteiro Lobato no tocante à popularização desse gênero. Considerado o precursor da Literatura Infantil no Brasil, Lobato publicou um livro denominado “Fábulas”, no qual ele reconta em forma de prosa, várias fábulas de Esopo, Fedro e de La Fontaine, além de publicar algumas de sua autoria.

Pelo fato de ter suas raízes advindas da tradição oral, as fábulas são reescritas em várias versões que foram sendo moldadas conforme as tradições e os costumes da época em que foram recriadas. Por este motivo, uma mesma fábula pode conter várias interpretações a depender do estilo de quem escreve, assim como também o ensinamento que o autor deseja transmitir para a sociedade.

Mesmo sendo um texto curto e relativamente simples, a fábula possui a estrutura completa de uma narrativa, pois apresenta em seu conteúdo o início (apresentação da situação inicial), o desenvolvimento (apresentação de um conflito) e a conclusão (desfecho do conflito). Vale destacar que após o desfecho, geralmente aparece uma frase, a qual é denominada de moral da história, pois nela resume-se a mensagem que o texto deseja transmitir.

Essas frases de efeito ou simplesmente a moral da história nas fábulas, deram origem a uma infinidade de provérbios populares nos países do Ocidente. Assim, quando se ouve o provérbio: “Devagar e sempre se vai ao longe”, imediatamente vem à mente de quem conhece a fábula “A lebre e a tartaruga” a relação intertextual que existe entre ambos; outro provérbio bastante conhecido é: “Quem desdenha quer comprar”, que tem uma relação direta com a fábula “A raposa e as uvas”, e assim por diante.

Você sabia?

Apesar de inventadas há muito tempo, as fábulas atraem até os dias de hoje vários tipos de pessoas em diversos lugares do mundo, pois relatam fatos muito característicos da personalidade humana, tais como os sentimentos e os anseios mais profundos. Além disso, cada animal na fábula simboliza algum aspecto referente às características dos humanos. Para exemplificar a afirmativa supracitada, pode-se destacar a raposa representando a esperteza e astúcia; a formiga representando as pessoas que gostam de trabalhar; temos o leão caracterizando a força; o cordeiro, denotando a ingenuidade, entre outros.



Fica a Dica!

Professor, devido a algumas semelhanças existentes entre a fábula, o apólogo e a parábola, sugerimos que assistam ao vídeo explicativo sobre essas temáticas, produzido pelo Brasil Escola, disponível no seguinte endereço:

<https://youtu.be/ejZbbjJZwJl>.

Atividade 03

Professor (a), sugerimos que realize a leitura em voz alta das fábulas, com o objetivo de que os alunos possam perceber a expressividade provocada pelo ponto de exclamação nos enunciados.



Texto I

A RAPOSA E AS UVAS



Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os



beijos. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas. Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo:

- Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas eu não comeria.

Moral da história: Desprezar o que não se consegue conquistar é fácil.

Texto disponível em: <http://asfabulasdeesopo.blogspot.com/2009/04/raposa-e-as-uvras.html>

Texto II

A RAPOSA E AS UVAS

Em uma tarde maravilhosa de verão, uma raposa passeava tranquilamente pelo campo. Já cansada e com sede, passou próximo a uma videira, avistando um lindo cacho de uvas, maduros e desejáveis, encheu logo a boca:

- Que delícia! É disso que eu estava precisando! Ela está um pouco alta, mas, é só eu dar um pulinho e está na mão!

A raposa pulou uma vez e não alcançou. Pulou a segunda vez e nada! Após várias tentativas, a raposa parou, olhou para cima, e determinada a conseguir, pulou novamente. No entanto, as lindas uvas estavam muito altas, e jamais a raposa, por mais esforço que fizesse conseguiria pegá-las.



Cansada e completamente frustrada, a raposa sentiu, quão difícil era, colocar as patas naquele maravilhoso cacho de uvas.

Olhou para cima, avistou a girafa. Mas, se ela pedisse ajuda, teria que dividir as uvas. Olhou para o lado, viu o macaco, porém, era muito guloso, devoraria as uvas antes de chegar até ela.

Estava decidida! Não pediria ajuda. Depois de muito se esforçar, porém, sem sucesso na tentativa desistiu. Ela olhou para os lados e resmungou: “Não vou tentar mais! Para que perder tanto tempo, estas uvas estão azedas e estragadas mesmo! Não valem meu esforço”.

Moral da história: Quando não se alcança o que deseja, só resta colocar defeitos!

Autor: Esopo – Adaptação: Eline Costa

Texto disponível em: <https://demonstre.com/a-fabula-a-raposa-e-as-uvas>

PARA
REFLETIR

- ❖ Após a leitura oral das versões apresentadas da mesma fábula, qual delas apresentou uma maior expressividade? Por quê?

Expectativa de resposta: Espera-se que os alunos percebam a entonação mais expressiva no texto II, devido ao uso da exclamação.

- ❖ Analisando os trechos: “- **Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas eu não comeria.**” (texto I) e

“Não vou tentar mais! Para que perder tanto tempo, estas uvas estão azedas e estragadas mesmo! Não valem meu esforço”. (texto II), você acha que as duas vozes exprimem a mesma expressividade? Justifique:

Expectativa de resposta: Espera-se que os alunos percebam a entonação mais expressiva no segundo trecho, devido ao uso da exclamação.



1. Os textos que você acabou de ler pertencem ao gênero fábula. Esse gênero remonta há longos períodos da antiguidade. Com base na leitura do texto “A raposa e as uvas” e no seu conhecimento a respeito das fábulas, cite alguns elementos que os caracterizam pertencente a esse gênero.

Expectativa de resposta: Apresentam animais como personagens, que pensam e agem como os seres humanos; apresentam uma moral, cuja função é nos fazer refletir sobre o conteúdo abordado na fábula; é um texto curto, mas que apresenta início, meio e fim.

2. Por que a raposa desistiu de pegar as uvas? Você acha que ela realmente perdeu o interesse nas frutas?

Expectativa de resposta: A raposa desistiu porque não conseguia alcançar o cacho de uvas na videira. Ela não perdeu o interesse de comer a fruta, porém, devido à dificuldade em alcançá-la, acabou por desistir.

Para disfarçar o descontentamento por não ter conseguido pegar as uvas, achou por bem, colocar defeito nelas.

3. Você concorda que devemos desistir dos nossos objetivos quando eles parecem difíceis de serem realizados? Justifique sua resposta.

Expectativa de resposta: Resposta pessoal

4. Você concorda com a atitude da raposa no texto II, de não pedir ajuda aos outros animais? Justifique.

Expectativa de resposta: Resposta pessoal

5. Que ensinamento a moral da fábula deseja transmitir?

Expectativa de resposta: Que geralmente colocamos defeitos nas coisas que não conseguimos conquistar ; Que não devemos desistir de algo, por causa das dificuldades.

6. Para proporcionar clareza e organização na fábula “A raposa e as uvas”, foram utilizados alguns sinais de pontuação. Quais são eles e que função cada um desempenha no texto?

Expectativa de resposta: O travessão- demarcando a voz do personagem; a vírgula, segmentando elementos que não devem permanecer juntos na frase; o ponto final, demarcando o fim de uma frase, oração ou período; os dois-pontos, demarcando que o personagem vai falar, como também, precedendo a voz do autor da fábula, apresentada na moral; as aspas, demarcando o discurso direto; e a exclamação, sendo usada para representar uma expressividade na fala do personagem e do autor, no caso da moral.



MÓDULO III

Total de aulas previstas: 04

Atividade 04

Colega professor (a), neste módulo, temos como objetivo trabalhar os sentidos expressos nas fábulas, as formas composicionais e no que se refere à pontuação, tratarmos de explicitar o uso do travessão e das aspas, marcando o discurso direto. Para isso, utilizaremos duas versões da fábula “A lebre e a tartaruga”, de autorias de Esopo e de Jean de La Fontaine, respectivamente.



Texto I

A TARTARUGA E A LEBRE



Certo dia uma lebre topou com uma tartaruga e ao ver como ela andava devagar, caiu na risada e fez muita troça.

- É tão desengonçada, andando com essa sua concha pesada, que até admira que consiga chegar a algum lugar.

A tartaruga deteve-se na estrada poeirenta, levantou a cabeça, virou-se para a lebre e sorriu.

- Então vamos apostar uma corrida – disse ela – Na hora que você escolher. Aposto dez moedas por dez quilômetros.

A lebre se pôs a dar pulos, toda animada.

- O que? Dez moedas? Podemos começar agora mesmo? Só dez quilômetros?

E sem esperar pela resposta da tartaruga, disparou pela estrada.

A tartaruga saiu atrás, com toda a lentidão. Sem olhar para trás nem para os lados, foi seguindo a passo firme e regular pela estrada.

Num instante, a grande velocidade da lebre deu-lhe uma grande dianteira, e ela, rindo consigo, virou-se para ver a que distância se encontrava a tartaruga. Não conseguiu avistá-la, e, como estava um pouco cansada e achou que um descanso seria muito agradável, acomodou-se ao lado de uma placa da estrada, para tirar uma soneca.

- Vou dormir um pouco – disse ela. - Tenho muito tempo, e se a minha vagarosa amiga passar por aqui enquanto eu estiver dormindo, eu acordo, alcanço-a, e ainda assim venço a corrida com facilidade.

A tartaruga, enquanto isso, ia avançando, e depois de muito, mas muito tempo, chegou à placa da estrada, embaixo da qual a lebre roncava sonoramente. A tartaruga não parou. Sem hesitar, foi em frente, levando às costas o seu grande casco, rumo ao distante marco de chegada.



A lebre, muito confiante na própria vitória, dormiu a sono solto ao sol. Quando finalmente acordou, já era noite: ela tinha dormido demais! Piscou, pôs-se de pé com um pulo, olhou de um lado e outro e saiu em disparada. Embora corresse mais rápido do que o vento, não conseguiu alcançar a tartaruga. Quando atingiu o marco de chegada, a tartaruga já estava lá, sorrindo calmamente consigo mesma.

Devagar se vai ao longe.

(Esopo. **Fábulas de Esopo**. São Paulo, Círculo do Livro S/A, 1983.)

Texto II

A TARTARUGA E A LEBRE

“ Apostemos, disse à lebre
A tartaruga matreira,
Que eu chego primeiro ao alvo
Do que tu, que és tão ligeira!”

Dado o sinal de partida,
Estando as duas a par,
A tartaruga começa
Lentamente a caminhar.

A lebre, tendo vergonha
De correr diante dela,
Tratando um tal vitória,
De peta ou de bagatela,

Deita-se, e dorme o seu pouco;
Ergue-se, e põe-se a observar
De que parte corre o vento,

E depois entra a pastar;

Olha; e depois que a vê perto,
Começa a sua carreira;
Mas então apressa os passos
A tartaruga matreira.

À meta chega primeiro,
Apanha o prêmio apressada,
Pregando à lebre vencida
Uma grande surriada.

Não basta só haver posses

Para obter o que intentamos;
É preciso pôr-lhe os meios,
Quando não, atrás ficamos.

O contendor não desprezes
Por fraco, se te investir;
Porque um anão acordado
Mata um gigante a dormir.

Eis deita uma vista d'olhos
Sobre a caminhante sorna,
Inda a vê longe da meta,
E a pastar de novo torna.

FONTAINE, J. **Fábulas**. Martin Claret, 2005, p. 168/169

PARA REFLETIR

Professor (a), a fim de mobilizar a interação da turma, podem ser realizados alguns questionamentos oralmente. Logo abaixo, apresentamos algumas sugestões:

- ❖ Qual ou quais interpretações podem ser inferidas nas fábulas?
- ❖ O que representa a figura da lebre e da tartaruga no texto?
- ❖ Que características humanas são observadas nos personagens das fábulas?
- ❖ Qual significado você atribui às morais das fábulas lidas?
- ❖ A moral das fábulas, geralmente, relaciona-se com alguns provérbios. Você conhece algum que pode manter relação com os textos lidos?



Conversando sobre o Texto

(Professor (a), nesta atividade, daremos enfoque aos sentidos transmitidos nas fábulas e a observância às funções desempenhadas pelo travessão).

❖ Baseado nas leituras das versões da fábula “A lebre e a tartaruga”, responda as questões a seguir:

1. As fábulas foram criadas com a função de trazer ensinamentos a partir de situações fictícias vivenciadas por animais. De acordo com a leitura dos textos, qual (is) instruções a fábula “A lebre e a tartaruga” deseja transmitir?

Expectativa de resposta: Não devemos subestimar as pessoas; o excesso de autoconfiança pode ser prejudicial.

2. Nas fábulas, cada animal representa um comportamento humano. Diante dessa informação, que aspectos do comportamento humano podem ser percebidos na figura da lebre e da tartaruga?

Expectativa de resposta: Lebre- Excesso de autoconfiança, presunção./ Tartaruga- Persistência, calma.

3. Por que você acha que a tartaruga foi a vencedora da competição?

Expectativa de resposta: Porque ela acreditou em si mesma e foi persistente até conseguir alcançar o seu objetivo.

4. O que você compreende por: **Devagar se vai ao longe?**

Expectativa de resposta: Professor (a), estamos diante de uma questão subjetiva, desse modo, estimule os alunos a pensarem nas variadas possibilidades que temos de interpretar esta moral.

5. No trecho “—Então vamos apostar uma corrida — disse ela — Na hora que você escolher. Aposto dez moedas por dez quilômetros.”, o travessão está sendo utilizado com duas funções diferentes. Diante da observação, tente explicar estes usos.

Expectativa de resposta: No primeiro caso, o travessão está demarcando o turno de fala da tartaruga; já no segundo caso, o travessão assume a função de separar a voz da personagem da voz do narrador.

Atividade 05

(Nesta atividade, propomos uma análise acerca das estruturas composicionais que foram utilizadas em cada uma das fábulas; além disso, fazer referência ao uso das aspas que foram empregadas no segundo texto).

❖ Uma mesma fábula pode apresentar várias versões, isso vai depender do estilo do autor. Há autores que escrevem de forma mais sintética, dando uma maior importância ao ensinamento e a moral que aquele texto apresenta; outros, o principal deles, La Fontaine, além da preocupação com o tom moralizante das fábulas que escrevia, preocupava-se também com a estética dos textos. Sabendo disso, responda as questões que seguem:

1. As versões das fábulas “A lebre e a tartaruga” apresentam semelhanças quanto à temática apresentada. Entretanto, com relação aos aspectos composicionais, notam-se algumas diferenças. Quais são as semelhanças e as diferenças apresentadas nos dois textos?

Expectativa de resposta: Na versão escrita por Esopo, a fábula está escrita em forma de prosa e apresenta a estrutura comum a uma narrativa: início, desenvolvimento, conclusão e moral; além disso, a disposição das vozes enunciativas aparece distribuídas em parágrafos. Já na versão de La Fontaine, a fábula aparece escrita em versos, dispostos em estrofes, e ainda há a preocupação com a seleção das palavras, a fim de criar ritmo melódico na fábula.

2. A linguagem utilizada em ambas as fábulas é semelhante? Justifique:

Expectativa de resposta: Não, pois na versão escrita por La Fontaine, além do objetivo de contar a história, observamos um maior cuidado com relação à seleção e disposição das palavras no texto.

3. Baseados na leitura da estrofe extraída da fábula de La Fontaine, responda as questões abaixo:

“Apostemos, disse à lebre

A tartaruga matreira,

Que eu chego primeiro ao alvo

Do que tu, que és tão ligeira!”

a) Qual a função das aspas no trecho destacado?

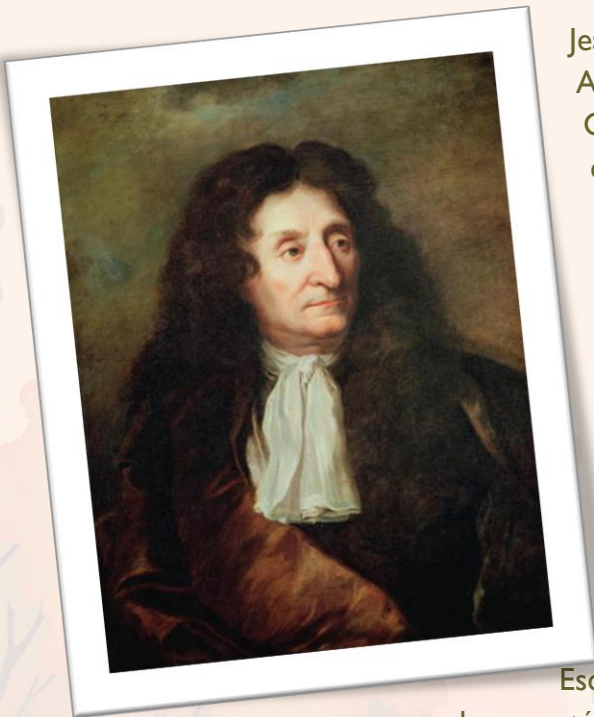
Expectativa de resposta: Demarcar o discurso direto.

b) No final da estrofe foi empregado o ponto de exclamação. Poderíamos substituí-lo por outro ponto, sem que houvesse mudança de sentido? Justifique:

Expectativa de resposta: Poderíamos fazer a substituição, sem haver a mudança de sentido do enunciado, contudo, a tentativa de marcar a expressividade na fala do personagem, seria modificada. Percebemos isso claramente, ao se fazer a leitura em voz alta.

CONHECENDO UM POUCO SOBRE LA FONTAINE E ESOPO

BIOGRAFIA DE JEAN DE LA FONTAINE



Jean de La Fontaine (1621-1695) foi poeta e fabulista francês. Autor das fábulas, "A Lebre e a Tartaruga", o "Lobo e o Cordeiro", entre outras. Na capital francesa, decidido a ser escritor, frequentava o ambiente literário, onde conheceu escritores, poetas e dramaturgos importantes, como Corneille, Madame de Sévigné, Boileau, Racine e Molière. La Fontaine só se tornou conhecido em 1664, com a publicação de seus "Contos", lançados em vários volumes. O primeiro deles foi "Novelas em Versos Extraídos de Boccaccio e Ariosto". La Fontaine escreveu versos, contos e comédias, mas foi com suas fábulas que conquistou a fama, época em que estava com mais de 40 anos. O primeiro volume de fábulas de La Fontaine "Fábulas Escolhidas Postas em Versos" foi publicado em 1668, e dedicada ao rei Luís XIV.

Escreito em verso foi o início para a publicação de 12 livros que se prolongou até 1694, que continham histórias que ficaram mundialmente famosas. A obra é composta por histórias, cujos personagens principais são animais, que se comportam como seres humanos. Vendo o rei cercado de uma corte onde a esperteza era condição essencial de sobrevivência e, sem poder retratar essa gente em sua condição real, La Fontaine disfarçou-a sob a pele dos animais de suas fábulas:

O leão representa o rei, dono do poder e alvo de bajulação,

A raposa é o cortesão matreiro o que vence pela astúcia,

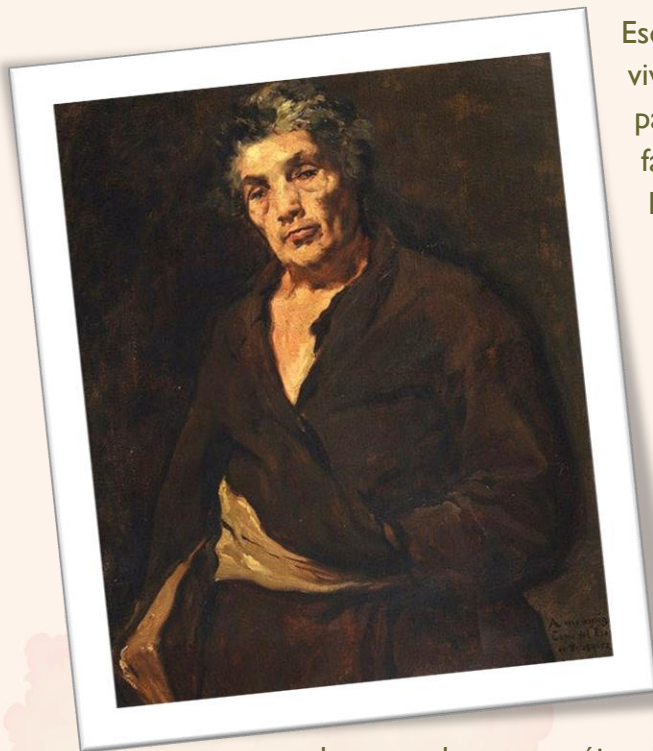
O lobo é o poderoso que alia a habilidade à força bruta,

O asno, o cordeiro e a ovelha são os puros, que ainda não aprenderam a arte de enganar.

A conclusão de sua obra é melancólica e amarga: No fim, é o forte que vence. É a violência e a astúcia que dominam. Foi desta forma que La Fontaine viu seu tempo e a humanidade, na luta pela vida.

Disponível em: https://www.ebiografia.com/jean_de_la_fontaine/

BIOGRAFIA DE ESOPHO



Esopo (séc. VI a.C) foi um fabulista grego, que teria vivido na Grécia antiga. Figura supostamente lendária, passou para a história como o primeiro criador de fábula. Segundo uma biografia egípcia do século I a.C., Esopo teria nascido provavelmente na região de Trácia, onde hoje se localiza a Turquia por volta do ano 550 a.C. De acordo com a lenda, ele teria sido vendido como escravo em Samos a um filósofo, que posteriormente lhe teria concedido alforria. Na mesma época, Plutarco afirmou que Esopo teria sido conselheiro de Cresos, rei da Lídia, e que costumava contar histórias sobre animais das quais extraía uma moral. Viajou pelo mundo, tendo passado pelo Oriente Médio, Egito e Babilônia, o que teria enriquecido o gênero que inventou. Foi-lhe atribuído um conjunto de pequenas histórias, onde os animais

desempenhavam papéis que faziam sentido do ponto de vista moral, ou seja, eles tomavam o lugar dos homens, mas viviam os seus dramas comuns. Esopo tornou-se célebre por suas fábulas, que chegaram até nós em número de 40 e são conhecidas hoje em todas as literaturas. Demétrio de Falero, no século IV a.C., redigiu em prosa a primeira coletânea de fábulas atribuídas a Esopo. Mais tarde, no século I da era cristã, um escravo liberto chamado Fedro, escreveu em latim diversos livros de fábulas que imitavam as de Esopo e se tornaram igualmente célebres. A coleção de Esopo era lida no século V em Atenas, uma das épocas de maior efervescência cultural grega. Seus escritos faziam parte da tradição oral, assim como as obras de Homero, por isso, só foram reunidas e escritas depois de 200 anos. Esopo inspirou muitos poetas medievais. As suas coleções de fábulas também influenciaram La Fontaine, escritor e fabulista francês. Entre os títulos mais famosos figuram:

- A Raposa e as Uvas
- A Lebre e a Tartaruga
- A Cigarra e a Formiga
- O Lobo e o Cordeiro
- O Cachorro e o Hortelão
- O Leão e o Rato

Disponível em: <https://www.ebiografia.com/esopo/>

Fica a dica!

Professor(a), para trabalhar a intertextualidade com o gênero fábula, pode ser solicitada uma pesquisa sobre os provérbios na sala de informática.

MÓDULO IV

Total de aulas previstas: 06

Colega professor (a), nas atividades de nº 06 e 07 deste módulo, serão utilizadas as versões das fábulas “O lobo e o cordeiro” e “A raposa e a cegonha”, de autoria de Jean de La Fontaine, com o objetivo de analisarmos e discutirmos a macroestrutura desses textos e os tipos de discursos que são empregados em decorrência da presença das vozes enunciativas.

A MACROESTRUTURA DO GÊNERO FÁBULA

O gênero fábula pertence à ordem do narrar, devido à predominância da sequência narrativa em sua composição. A organização desse gênero aparece configurada pelo título, pelo corpo do texto e pela moral, ou frase de efeito que aparece sempre no final da história.

A macroestrutura do gênero fábula apresenta cinco elementos que compõem a sequência narrativa: situação inicial (apresentação inicial); complicação (desencadeamento de uma tensão); (re)ações (acontecimentos gerados pela tensão); resolução (redução da tensão); situação final (desfecho); moral (significado global da história).

É importante ressaltar, que o uso da pontuação auxilia na formação da macroestrutura do gênero, uma vez que contribui para a linearidade e coerência do texto.

OS TIPOS DE DISCURSO

A trama textual do gênero fábula é composta por uma sequência de ações, na qual é evidenciada a presença de um narrador, cuja função é relatar os acontecimentos; a presença de personagens, os quais têm a função de protagonizar os fatos relatados pelo narrador e a presença do autor, que mostra a sua voz na moral da história.

De acordo com a intenção do narrador, os tipos de discurso podem variar. Dessa forma, teremos um caso de discurso direto, quando o narrador dá uma pausa na narração e permite a reprodução fiel das vozes dos personagens. As características desse tipo de discurso são: o uso dos verbos de elocução ou *dicendi*; a presença dos seguintes sinais de pontuação: travessão, exclamação, interrogação, dois pontos, aspas; e a inserção do discurso no meio do texto.

No discurso indireto, as vozes das personagens não aparecem, pois o narrador assume a função de citá-las com as suas palavras. As características que esse tipo de discurso apresenta são:

narração do discurso em terceira pessoa; pouco uso dos verbos de elocução e a ausência do travessão e das aspas demarcando o discurso dos personagens.

O último tipo de discurso, compreendido como indireto livre apresenta-se como uma mistura dos outros dois discursos acima mencionados. Nesse caso, observa-se tanto a presença da voz do narrador, quanto das personagens misturadas na narrativa, não havendo marcas segmentando essas vozes. A liberdade sintática e a aderência do narrador aos personagens são as características principais desse tipo de discurso.

Atividade 06



Texto I

O LOBO E O CORDEIRO

Um cordeiro estava bebendo água num riacho. O terreno era inclinado e por isso havia uma correnteza forte. Quando ele levantou a cabeça, avistou um lobo, também bebendo da água.

- Como é que você tem a coragem de sujar a água que eu bebo - disse o lobo, que estava alguns dias sem comer e procurava algum animal apetitoso para matar a fome.

- Senhor - respondeu o cordeiro - não precisa ficar com raiva porque eu não estou sujando nada. Bebo aqui, uns vinte passos mais abaixo, é impossível acontecer o que o senhor está falando.

- Você agita a água - continuou o lobo ameaçador - e sei que você andou falando mal de mim no ano passado.

- Não pode - respondeu o cordeiro - no ano passado eu ainda não tinha nascido. O lobo pensou um pouco e disse:

- Se não foi você foi seu irmão, o que dá no mesmo.

- Eu não tenho irmão - disse o cordeiro - sou filho único.

- Alguém que você conhece, algum outro cordeiro, um pastor ou um dos cães que cuidam do rebanho, e é preciso que eu me vingue. Então ali, dentro do riacho, no fundo da floresta, o lobo saltou sobre o cordeiro, agarrou-o com os dentes e o levou para comer num lugar mais sossegado.

MORAL: A razão do mais forte é sempre a melhor.

Jean de La Fontaine

Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/ODEwMzkI/>



1. Já sabemos que o gênero fábula apresenta características que o fazem pertencente ao tipo textual narrativo. Com base no que discutimos sobre os elementos que compõem uma narrativa, complete as informações do quadro a seguir, retirando informações da fábula O lobo e o Cordeiro.

Personagens	Expectativa de resposta: O lobo e o cordeiro
Tempo	Não especificado. (Professor(a), explicar aos alunos que não é comum nas fábulas a especificação do tempo).
Espaço	A narrativa acontece próximo a um riacho.
Narrador	Narrador-observador, pois o narrador conta a história sem participar dela.

2. A fábula que você acabou de ler apresenta quatro vozes distintas: a voz do narrador, a do cordeiro, a do lobo e a do autor. Destaque de lápis azul a voz do narrador; de vermelho, a voz do lobo; de amarelo, a voz do cordeiro, e de verde, a voz do autor: Professor (a), a resposta desta questão encontra-se na fábula.

3. Você concorda com a lição apresentada na fábula O Lobo e o Cordeiro? Justifique sua resposta.

Expectativa de resposta: Resposta pessoal.

4. Que tipo de discurso está sendo empregado na fábula? Por quê?

Expectativa de resposta: Discurso direto, pois nessa fábula há a representação das vozes dos personagens de forma integral, sendo essas introduzidas pelo travessão.



I. Agora você tem a tarefa de recontar a fábula lida utilizando o discurso indireto. Mantenha o mesmo sentido empregado, mas fique atento (a) ao uso da pontuação e da mudança dos tempos verbais. Capriche!

Atividade 07



Texto I

FÁBULA: A RAPOSA E A CEGONHA



A Raposa convidou a Cegonha para jantar e lhe serviu sopa em um prato raso.

—Você não está gostando de minha sopa? — Perguntou, enquanto a cegonha bicava o líquido sem sucesso.

—Como posso gostar? —A Cegonha respondeu, vendo a Raposa lamber a sopa que lhe pareceu deliciosa.

Dias depois foi a vez da cegonha convidar a Raposa para comer na beira da Lagoa, serviu então a sopa num jarro largo embaixo e estreito em cima.

—Hummmm, deliciosa! — Exclamou a Cegonha, enfiando o comprido bico pelo gargalo — Você não acha?

A Raposa não achava nada nem podia achar, pois seu focinho não passava pelo gargalo estreito do jarro. Tentou mais uma ou duas vezes e se despediu de mau humor, achando que por algum motivo aquilo não era nada engraçado.



MORAL: às vezes recebemos na mesma moeda por tudo aquilo que fazemos.

Jean de La Fontaine (1668)

PARA REFLETIR

- ❖ Que atitudes humanas podem ser atribuídas às personagens dessa fábula?
- ❖ Na sua concepção, a raposa agiu com má intenção ao servir a sopa para a cegonha em um prato raso?
- ❖ Você concorda com a atitude da cegonha de ter revidado a ação da raposa?
- ❖ Você concorda com a moral apresentada?



1. Você já sabe que o gênero fábula possui uma sequência predominantemente narrativa e que pode apresentar em sua composição seis fases: a situação inicial (apresentação inicial); a complicação (desencadeamento de uma tensão); a(s) (re) ações (acontecimentos gerados pela tensão); resolução (redução da tensão); situação final (desfecho); moral (significado global da história). Diante dessa afirmativa, identifique na fábula que você acabou de ler os elementos pedidos no quadro abaixo:

(Colega professor(a), é importante notar e ressaltar para os alunos que nem todas as fábulas irão apresentar todas as fases da sequência narrativa).

Situação Inicial	<i>O narrador inicia a narrativa anunciando que a cegonha é convidada para ir tomar uma sopa na casa da raposa.</i>
Complicação	<i>A raposa serve a sopa em um prato raso, e a cegonha não consegue saborear o alimento.</i>
(Re) Ações	<i>A cegonha, chateada com a situação, convida a raposa para jantar em sua casa e acaba servindo a sopa em um recipiente que não dava para a convidada conseguir comer.</i>
Resolução	.
Situação final	<i>A raposa vai embora chateada com a brincadeira que a cegonha fez com ela.</i>
Moral	<i>O autor da fábula nos faz refletir que não devemos fazer com os outros, algo que não gostaríamos que fizessem conosco.</i>

Fica a Dica!

Professor(a), você pode sugerir uma proposta de produção textual solicitando que os alunos reescrevam a fábula, atribuindo-lhe um final diferente do apresentado na versão lida.

Atividade 08

Nesta última atividade do módulo, apresentaremos uma fábula em quadrinhos, para que os alunos possam criar os diálogos entre os personagens e perceberem como é formado o discurso direto neste tipo de gênero. Para isso, os alunos terão que assistir ao vídeo da fábula “o leão e o ratinho”, disponível em: <https://youtu.be/YJyy3VeTXFQ>. Professor (a), é importante explicitar as características desse novo gênero, como também, explicar aos alunos que devido à presença dos balões de fala, o discurso direto não precisa estar antecedido pelo travessão.

FÁBULA DE ESOPHO

O LEÃO E O RATINHO



O leão era orgulhoso e forte, o rei da selva. um dia, enquanto dormia, um minúsculo rato, corria por cima dele. o grande leão despertou com um grande rugido.



Pegou o ratinho por uma de suas fortes patas e levantou a outra para esmagar a débil criatura que o incomodara.

Resposta Pessoal



Resposta Pessoal

Dias depois, um grupo de caçadores entrou na selva. Decidiram tentar capturar o leão. Os homens subiram em duas árvores, uma de cada lado do caminho, e seguraram uma rede de lá em cima. Mais tarde, o leão parou despreocupadamente pelo lugar. Ato contínuo, os homens jogaram a rede sobre o grande animal. O leão rugiu e lutou muito, mas não conseguiu escapar. Os caçadores foram comer e deixaram o leão preso à rede, incapaz de se mover.

Resposta Pessoal



O leão rugiu por ajuda, mas a única criatura na selva que se atreveu a aproximar-se dele foi o ratinho.

Resposta Pessoal



Resposta Pessoal

Imagens adaptadas, disponíveis em: <https://images.app.goo.gl/FsZuR8JjPhExUKZK9>

2. Que moral você atribuiria a esta fábula?

Expectativa de resposta: Resposta pessoal.



MÓDULO V

Total de aulas previstas: 04

Atividade 09

Neste módulo, utilizaremos a fábula “A cigarra e a formiga”, nas versões escritas por La Fontaine e Monteiro Lobato, com a intenção de analisarmos os pontos de vista defendidos em cada uma das versões e observar os usos dos sinais de pontuação em cada texto. Professor (a), é importante ressaltar para os alunos que há várias maneiras de se pontuar um texto, isso vai depender da intenção comunicativa e dos sentidos que se deseja atribuir.



Texto I

A CIGARRA E A FORMIGA – LA FONTAINE (VERSÃO BOCAGE*)

Tendo a cigarra em cantigas
Folgado todo o verão
Achou-se em penúria extrema
Na tormentosa estação.

Não lhe restando migalha
Que trincasse, a tagarela
Foi valer-se da formiga,
Que morava perto dela.

Rogou-lhe que lhe emprestasse,
Pois tinha riqueza e brilho,
Algun grão com que manter-se
Té voltar o aceso estio.

“Amiga, - diz a cigarra-

Prometo, à fé d’animal,
Pagar-vos antes de agosto
Os juro e o principal.”

A formiga nunca empresta,
Nunca dá, por isso junta.
“No Verão em que lidavas?”
À pedinte ela pergunta.

Responde a outra: “Eu cantava
Noite e dia, a toda a hora.”
“Oh! bravo!”, torna a formiga.
– Cantavas?
Pois dança agora!

Texto II

A CIGARRA E A FORMIGA BOA (MONTEIRO LOBATO)



Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas. A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

- Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.
- Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

- E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:

- Eu cantava, bem sabe...
- Ah! ... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?
- Isso mesmo, era eu...
- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.



<http://contobrasileiro.com.br/a-cigarra-e-a-formiga-boa-fabula-de-monteiro-lobato/>



1. Baseado na leitura dos textos, você acha que os dois pertencem ao mesmo gênero textual? Justifique sua resposta.

Expectativa de resposta: Embora os textos apresentem estruturas diferentes, os dois pertencem ao gênero fábula.

2. Os dois textos falam sobre a cigarra e a formiga, mas eles apresentam as mesmas informações nas duas versões?

Expectativa de resposta: Embora apresentem semelhanças, quanto aos personagens e à situação narrada, as duas versões apresentam perspectivas diferentes, sendo assim, o desfecho também é diferenciado.

3. De acordo com o que você compreendeu, qual é a ideia de trabalho que está por trás da atitude da formiga do texto I?

Expectativa de resposta: Pela atitude da formiga, podemos inferir que para ela a cigarra era uma preguiçosa, pois em vez de “trabalhar” e guardar comida para o tempo do inverno, ficava cantando. Assim acontece na vida real, muitas pessoas não valorizam o trabalho de artistas como cantores, atores, trabalhadores circenses, entre outros.

4. Qual é a concepção de trabalho que está por trás da formiga do texto II?

Expectativa de resposta: A concepção apresentada é de que o trabalho realizado pelos músicos e artistas em geral, deve ser valorizado, como qualquer outra forma de labor.

5. No último verso do texto I, a formiga diz para a cigarra: “– Cantavas? Pois dança agora!”. Esse discurso não foi empregado em seu sentido literal. Qual seria o real sentido dessa fala da formiga?

Expectativa de resposta: Pelo fato da formiga não considerar como um trabalho a cantoria da cigarra, essa não merecia ser ajudada. Dessa forma, a expressão “Pois dança agora”, é um indicativo de que a formiga queria ver a formiga passando fome e frio.

LINGUAGEM DENOTATIVA X LINGUAGEM CONOTATIVA

Quando a linguagem está no **sentido denotativo**, significa que ela está sendo utilizada em seu **sentido literal**, ou seja, o sentido que carrega o **significado básico das palavras**, expressões e enunciados de uma língua. Em outras palavras, o **sentido denotativo** é o sentido **real, dicionarizado** das palavras. Quando a linguagem está no **sentido conotativo**, significa que ela está sendo utilizada em seu **sentido figurado**, ou seja, aquele cujas palavras, expressões ou enunciados ganham um **novo significado** em situações e contextos particulares de uso. O **sentido conotativo** modifica o sentido denotativo (literal) das palavras e expressões, ressignificando-as.

Disponível em: <https://www.portugues.com.br/redacao/denotacao-conotacao.html>

6. Baseado na leitura do texto II, que moral você acrescentaria a esta fábula?

Expectativa de resposta: Resposta pessoal.

7. No texto poético, o autor utiliza estratégias diferentes para dar expressividade ao texto. Analisando as duas versões da fábula, quais elementos são utilizados para transmitir expressividade ao texto I e II?

Expectativa de resposta: No texto I, a expressividade se dá através dos recursos linguísticos utilizados na composição da fábula. No caso do texto II, verificamos que a pontuação utilizada, no caso a exclamação, desempenha essa função.

Atividade 10

Professor(a), nesta atividade, daremos ênfase aos usos dos sinais de pontuação nas fábulas.

1. Como o discurso direto está sendo apresentado em cada texto? Cite um exemplo de cada:

Expectativa de resposta: Na fábula de La Fontaine, o discurso direto apresenta-se representado entre aspas. Ex: “Eu cantava/ Noite e dia, a toda a hora.”

Na versão de Lobato, o discurso direto aparece demarcado através do uso do travessão. Ex: —Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

2. No trecho retirado da fábula de Lobato “— Pois entre, amiguinha!”, observamos o uso da vírgula. Qual função esse sinal desempenha no fragmento em destaque?

Expectativa de resposta: Neste fragmento, a vírgula foi usada com a função de separar o vocativo “amiguinha” do restante da frase.

3. No fragmento “— Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu...”, observamos o uso das reticências no final do discurso. Elas poderiam ser substituídas pelo ponto final sem haver alteração de sentido? Justifique:

Expectativa de resposta: Não, pois neste caso, as reticências foram utilizadas para representar uma pausa no discurso do personagem. Não poderíamos substituí-las pelo ponto final, dada à função que ele desempenha: encerrar um enunciado de sentido completo.

4. No texto II, aparece a expressão “tique, tique”. Como são chamadas expressões desse tipo e que função está desempenhando no texto?

Expectativa de resposta: A expressão tique-tique corresponde a uma onomatopeia, cuja função é reproduzir um som. Nesse caso, a onomatopeia está reproduzindo o som da batida da porta.

4. Um mesmo texto pode ser pontuado de várias formas, a depender do que se deseja expressar e também devido as escolhas dos autores. Sua tarefa agora será pontuar uma terceira versão da fábula “A cigarra e a formiga”, na versão de Esopo, usando os sinais de pontuação que você julgar adequados.

Fábula de ESOPO

A CIGARRA E A FORMIGA



Num belo dia de inverno, / as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida. / Depois de uma chuvarada, /os grãos tinham ficado molhados./ De

repente aparece uma cigarra:/

(— / “”)Por favor, /formiguinhas, /me dêem um pouco de comida (. / !)/

As formigas pararam de trabalhar, /coisa que era contra seus princípios, /e perguntaram:

/

(— / “”)/Mas por que? / (— / “”)/O que você fez durante o verão? /Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno? /

Falou a cigarra: /

(— / “”)/Para falar a verdade, /não tive tempo (. / !)/Passei o verão todo cantando (. / !)/

Falaram as formigas: /

(— / “”)/Bom! /Se você passou o verão todo cantando, /que tal passar o inverno dançando? /E voltaram para o trabalho dando risadas. /

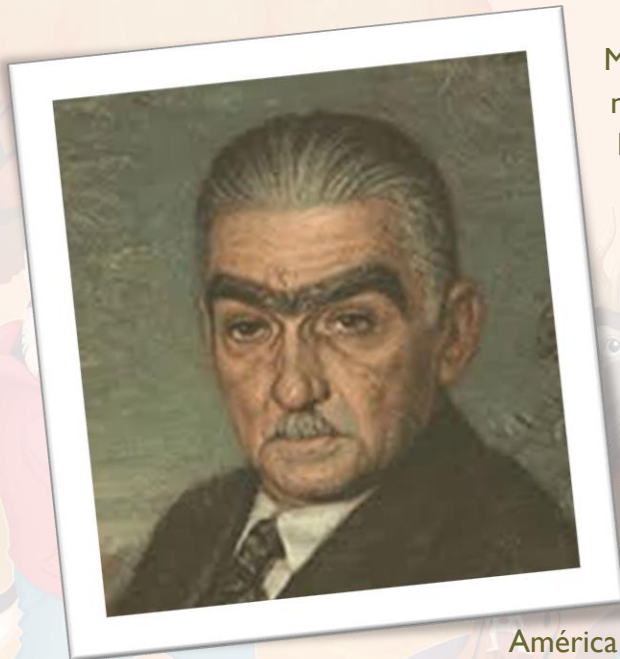
Moral da história: Os preguiçosos colhem o que merecem/ (! / .)

<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com/2009/04/cigarra-e-formiga.html>

- ❖ Neste módulo, trabalhamos uma fábula escrita por Monteiro Lobato. Esse autor é considerado o precursor da Literatura Infanto-juvenil no Brasil. Vamos conhecer um pouco sobre a vida desse importante escritor brasileiro?

Monteiro Lobato

“Um País se faz com Homens e Livros”



Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, São Paulo, no dia 18 de abril de 1882. Era filho de José Bento Marcondes Lobato e Olímpia Monteiro Lobato. Alfabetizado pela mãe, logo despertou o gosto pela leitura, lendo todos os livros infantis da biblioteca de seu avô o Visconde de Tremembé.

Escritor e editor brasileiro, escreveu várias obras de sucesso, entre elas, "O Sítio do Pica-pau Amarelo" sua obra de maior destaque na literatura infantil. Criou a "Editora Monteiro Lobato" e mais tarde a "Companhia Editora Nacional". Foi um dos primeiros autores de literatura infantil de nosso país e de toda

América Latina. Metade das obras de Monteiro Lobato é formada de literatura infantil. Destaca-se pelo caráter nacionalista e social. O universo retratado em suas obras são os vilarejos decadentes e a população do Vale do Paraíba, quando da crise do café. Situa-se entre os autores do Pré-Modernismo, período que precedeu a Semana de Arte Moderna. Como escritor literário, Lobato destacou-se no gênero

"conto", entretanto, escreveu muitas fábulas muito conhecidas, tais como: O Cavalo e o Burro, A Coruja e a Águia, O Lobo e o Cordeiro, O Corvo e o Pavão, A Formiga Má, entre outras.

Disponível em: https://www.ebiografia.com/monteiro_lobato/

Fica a Dica!

Professor (a), você pode escolher algumas fábulas escritas pelos alunos nos módulos anteriores, que contenham desvios com relação à segmentação das vozes presentes nas fábulas e com relação ao uso da pontuação, para que possa ser feito um trabalho de revisão e reescrita. Essa atividade pode ser realizada em duplas ou trios, ou pode ser realizada coletivamente; nesse caso, as fábulas seriam exibidas em *data-show*, a fim de que fosse possível a visualização e a discussão entre a turma e o(a)



MÓDULO VI

Total de aulas previstas: 02

Atividade 11

Professor (a), sugerimos nesta última atividade, a reescrita da fábula “A pomba e a formiga”, de autoria de Esopo. Nosso objetivo consiste em observar se houve evolução no tocante ao uso dos sinais de pontuação e na apropriação dos aspectos discursivos e linguístico-discursivos do gênero nas produções textuais dos alunos. Para isso, eles devem assistir ao vídeo da fábula supramencionada, que está disponível em: <https://youtu.be/azmQspahSNg>.



- ❖ **Agora é a sua vez! Depois de ter assistido ao vídeo da fábula “A pomba e as formigas”, você irá reescrever a história de acordo com o que você assistiu e de acordo com tudo o que aprendeu sobre o gênero estudado e os sinais de pontuação. Trouxemos abaixo, algumas orientações que podem ajudá-lo (a) a reescrever a fábula. Capriche!**

RECEITA PARA FAZER UMA FÁBULA TRADICIONAL

Ingredientes:

- 1 moral da história que poderá estar escrita ou escondida no texto e cuja intenção seja mostrar uma lição, ensinamento ou crítica.
- 2 ou 3 personagens apresentadas rapidamente, com qualidades ou atitudes bem diferentes, sempre ligadas a situações humanas.
- 1 problema (conflito) de rápida solução.
- Tempo e lugar meio vagos, sem muito detalhamento.

- I voz de narrador.
- Falas das personagens a gosto.
- I sequência de ações.
- I fim que surpreende ou exemplifica o que se quer ensinar ou criticar.

(Um) Modo de fazer:

Em uma fôrma pequena, pegue a voz do narrador e, com ela, descreva de forma curta e rápida uma situação inicial, acrescentando tempo e lugar meio vagos e as personagens escolhidas. Em seguida, coloque essas personagens na situação de conflito. Acrescente as ações e vá regando tudo com intenção. Você poderá incluir as vozes das personagens durante o preparo. Por último, acrescente o fim que expresse bem a intenção escolhida. Pronto! Em poucas linhas você terá uma fábula tradicional. Sirva-a nas situações em que puder tirar mais proveito dela.

Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/Cad_Apoio/LP/LP3/LP



REFERÊNCIAS

BAGNO, M. Fábulas Fabulosas. In: CARVALHO, M. A.; MENDONÇA, R. H.(org.). **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. P.50-52

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. J.L.Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagens, texto e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ1999/2012.

DAHLET, V. **As (man)obras da pontuação usos e significações**. São Paulo: Associação editorial Humanitas, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

LA FONTAINE. J. **Fábulas**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

LOBATO, J. M. **Fábulas- Monteiro Lobato**. São Paulo: Globo, 2008.



APÊNDICE



A PONTUAÇÃO ENUNCIATIVA

De acordo com Bakhtin (2003), o uso da língua é efetivado em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos que se originam através dos integrantes das diferentes esferas da atividade humana. Desse modo:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p.279).

Dadas às especificidades do enunciado, podemos considerá-lo como unidade real de comunicação da linguagem verbal, uma vez que devido ao caráter dialógico que lhe é inerente, na interação entre os sujeitos (sujeito/ enunciador/ autor x sujeito/ enunciatário/ leitor) existe a preocupação em se estabelecer uma relação de sentidos entre as partes.

Assim, nos enunciados orais a constituição de sentidos pode ser estabelecida utilizando-se alguns recursos semióticos tais como a expressão facial, a entonação, entre outros. No campo dos enunciados/textos escritos, essa construção de sentidos dar-se-á a partir de escolhas lexicais e também, a partir do uso dos sinais de pontuação, que, por sua vez, constituem-se como sinais ideográficos carregados de sentido, quando estão associados aos signos linguísticos.

Na obra “As (man)obras da pontuação usos e significações”, Dahlet (2006) apresenta um novo olhar sobre o ensino da pontuação, devido ao fato das gramáticas apresentarem esse conteúdo de forma expositivo, sem dar ênfase aos processos semânticos e interacionais que podem determinar a escolha de um determinado sinal. Em meio às variadas funções da pontuação apresentadas no livro, abordaremos a denominada de enunciativa, que segundo a autora, “pode ser abertamente assumida pelo enunciador-destinador (cotexto monologal), ou, ainda, pelo fato de servir convencionalmente como sinais de citação ou de diálogo (cotexto dialogal) (Dahlet, 2006, p.25).

Em virtude da variedade e da diversidade funcional, os sinais classificados como enunciativos:

Abarcam o campo de operações pontuacionais⁷ que, de uma maneira ou de outra, provêm do marcado, do destacado. A presença do marcado remete a uma postura do *escriptor*⁸, quer este introduza o discurso de outrem em seu discurso quer se manifeste mediante uma intervenção intencional no processo de referenciação. (DAHLET, 2006, p. 167, grifos da autora).

Pelo fato de alguns sinais de pontuação funcionarem de forma diferente a depender do cotexto em que estejam inseridos, faz-se importante observar essa distinção. No quadro abaixo, podemos observar a categorização dos sinais enunciativos apresentados por Dahlet (2006), conforme o cotexto em que operam e as funções atribuídas a cada um:

Quadro 01 - Pontuação de enunciação. *Corpus* e funções

	COTEXTO MONOLOGAL	COTEXTO DIALOGAL
1. hierarquizadores discursivos	– dois- pontos – travessão (duplo) – parênteses	– dois-pontos – travessão (duplo) – parênteses
2.indicadores referenciais	– aspas autonímicas – aspas conotação autonímica	– aspas autonímicas – aspas conotação autonímica
3. sinais de citação		– aspas – itálico – colchetes
4.marcadores expressivos	– itálico⁹ – maiúscula contínua – negrito – travessão	
5.marcadores de interação	– ponto de interrogação – ponto de exclamação – reticências	

⁷ Neologismo criado pela autora para evitar a repetição excessiva do complemento: da pontuação.

⁸ Neologismo criado pela autora para designar a noção mais neutra de quem escreve. (DAHLET, 2006, p. 26)

⁹ Sublinhamento, em manuscrito (DAHLET, 2006, p. 168).

6. sinais de conduta de diálogo		– maiúscula contínua – itálico – ponto de interrogação – ponto de exclamação – reticências de fluxo¹⁰ – reticências de interrupção – travessão de diálogo
---	--	--

Fonte: Dahlet, 2006, p. 168

Contudo, é válido ressaltar que diante do quadro supracitado, faremos uma abordagem apenas dos sinais enunciativos mais trabalhados no contexto escolar, tais como: os dois pontos, o travessão, as aspas, as reticências, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação.

1.1 Cotexto monologal

De acordo com Dahlet (2006), no cotexto monologal a pontuação de enunciação anuncia o escritor/enunciador em sua atividade enunciativa. Dentro dos sinais classificados como hierarquizadores discursivos nesse tipo de cotexto, temos os dois-pontos, o travessão duplo e os parênteses. Com relação ao uso dos dois-pontos, Dahlet (2006), afirma que as gramáticas normativas e descritivas preocupam-se apenas em enumerar os contextos em que esse sinal pode ser utilizado. Além disso, a autora questiona o fato de que apresentar uma lista de contextos de uso não favorece a compreensão, nem tampouco explicita as várias possibilidades de uso dos dois-pontos.

Sendo considerados operadores do “dinamismo comunicativo”, a função dos dois pontos seja na posição intracláusula ou intercláusula, é dividir o **tema** e o **rema**¹¹ das orações. Na posição interfrásica, o papel dos dois-pontos é intervir na formalização de diálogos, funcionando conjuntamente com as aspas ou com o travessão de citação. Na moral da fábula “O touro e as rãs” de Monteiro Lobato, podemos identificar o uso dos dois pontos separando o tema do rema. Observemos:

¹⁰ As reticências de fluxo dizem respeito às que indicam o fato de o personagem interromper, por um momento ou definitivamente, sua própria fala. Por isso, chamo essa interrupção de “homo-interrupção”. Em contrapartida, as reticências de interrupção remetem ao fato de um personagem interromper a fala de um outro. Nesse caso, há troca de fala: chamo essas reticências de “hetero-interrupção” (DAHLET, 2006, p. 168).

¹¹ O tema corresponde ao “dado”, definido como “elemento que, no momento do ato da enunciação, já pertence ao ato da consciência”, ao passo que o rema corresponde ao “novo”, informação introduzida a partir do dado (COMBETTES, 1983, p. 18/19 *apud* DAHLET, 2006, p. 174).

É sempre assim: brigam os grandes, pagam o pato os pequenos (LOBATO, 2008, p. 76).

Os parênteses e o travessão duplo /— —/ ou travessão de abertura e fechamento são sinais morfologicamente duplos, cuja função é “inserir um segmento num enunciado receptor, que é sintática e semanticamente autônomo (...)” (DAHLET, 2006, p. 180).

No contexto dos sinais tidos como indicadores referenciais, podemos citar as aspas. Em contexto monologal, elas têm a função de bloquear a interpretação literal do segmento e fornecer, por sua vez, indicações de interpretação peculiares. Sendo assim, as aspas nesse tipo de contexto são definidas como sinais de indicador interpretativo, e a depender da função que desempenham, podem ser classificadas como: aspas autonímicas ou aspas de conotação autonímica.

Quando as aspas forem empregadas em uma palavra com a intenção de remeter a ela mesma e não ao referente, dizemos que essas aspas são autonímicas. Neste caso, esse sinal expressa um valor metalinguístico. Por sua vez, as aspas de conotação autonímica são usadas para indicar um distanciamento do enunciador em relação ao que foi dito. De acordo com (REY-DEBOVE, 1978, p. 267 *apud* DAHLET, 2006, p. 184), a palavra aspeada pode significar “por assim dizer” ou “como diria X”, “querendo dizer que X me envolve com suas palavras”.

No grupo dos sinais marcadores de interação temos o ponto de exclamação, o ponto de interrogação e as reticências. É importante destacar que estes sinais, em contexto monologal, promovem a interação entre o escritor/ enunciador e o leitor.

Ao observar às condições de ocorrência do ponto de exclamação em algumas gramáticas, Dahlet (2006), chega à conclusão que há um descompasso com relação à abordagem desse sinal nas gramáticas analisadas e que todas têm em comum o fato de fundamentar a análise sobre a entonação. Tal fato mostra-se falho, segundo a autora, pois leva os autores a tentarem explicar o uso desse sinal como se o ponto de referência fosse a oralidade. Assim, em contexto monologal, o ponto de exclamação pode evocar as interjeições, ao vocativo, ao imperativo e a exclamação. Entretanto, vale ressaltar, que pelo fato do escrito estar deslocado no espaço e no tempo, o processo exclamativo não se refere a quem escreve, mas se desloca para o leitor, uma vez que o valor exclamativo expresso pelo ponto de exclamação recai sobre este. Observemos o exemplo abaixo retirado da fábula “o julgamento da ovelha”:

Fiar-se na justiça dos poderosos, que tolíce!... A justiça deles não vacila em tomar do branco e solenemente decretar que é preto (LOBATO, 2008, p. 65).

No fragmento supracitado, tem-se um exemplo de alto grau fornecido pelo ponto de exclamação, cuja função é densificar o conteúdo semântico para fins argumentativos.

O segundo sinal interativo é o ponto de interrogação, o qual segundo Dahlet (2006) é também apresentado pelas gramáticas de forma equivocada, uma vez que utilizam como modelo de referência para o uso desse sinal a modalidade oral da língua.

Sabe-se que há dois tipos de interrogação: a que faz um pedido de informação e a interrogação retórica, aquela que nada pede como resposta. Em cotexto monologal, a pergunta geralmente, dá conta “de uma modalidade de tratamento da informação (focalização no rema) ou de um apelo ao consenso, ou ainda, de uma intervenção direta e diretiva sobre a opinião do leitor” (DAHLET, 2006, p. 202). Ou seja, em cotexto monologal todas as interrogações são retóricas. No exemplo a seguir, podemos visualizar no fragmento retirado da fábula “A formiga má” o emprego da interrogação provocando uma intervenção direta e diretiva sobre a opinião do leitor:

É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela? (LOBATO, 2008, p. 27)

Os enunciados interrogativos podem ainda ter a função de anunciar outros assuntos que o escritor pretende acrescentar no decorrer da sua fala. Um exemplo desse tipo de aplicação, pode ser verificado no título de um artigo retirado da Folha de São Paulo: “**Sou judeu ou Palestino?**” (DAHLET, 2006, p.200).

Por fim, há também a ficção do diálogo expresso pelo ponto de interrogação. Neste caso, é estabelecido um jogo de perguntas e respostas que tanto podem ser assumidas pelo enunciador, como pelo coenunciador. O excerto abaixo, retirado da fábula “As aves de rapina e os pombos”, exemplifica com clareza a ficção de diálogo em cotexto monologal:

A guerra dos rapinantes – quando isto foi? Há séculos. Há mil anos. Mas foi guerra tão terrível que até hoje se fala nela (LOBATO, 2008, p. 115).

Ademais, temos ainda as reticências como constituintes do grupo dos sinais interativos. Segundo Dahlet (2006, p. 205, grifos da autora), esse sinal tem a função de **apelo à continuidade da inferência, ou seja**, em cotexto monologal, ao contrário do que cita algumas gramáticas, as reticências evocam a algo que não foi dito, tendo o leitor o papel de efetuar a completude de sentido.

Dado o seu papel de substituir o dito, as reticências nesse tipo de cotexto, permitem a troca de papéis, no qual o leitor completa o não dito, assumindo dessa forma, o papel de leitor/ coenunciador, ao passo que há um recuo da posição do escritor/enunciador. De acordo com a posição que as reticências ocupam no enunciado (início, meio ou fim), podem-se observar as operações instauradas por esse sinal, assim como a sua ação, que por sua vez pode ser prospectiva ou retrospectiva. No quadro abaixo, podemos visualizar os lugares e as funções desempenhadas por esse sinal.

Quadro 02 - Reticências. Lugares e funções

INÍCIO DE ENUNCIADO	MEIO DE ENUNCIADO	FIM DE ENUNCIADO
a) efeito retrospectivo	b) efeito prospectivo	(c,d,e) efeito prospectivo
início <i>in media res</i>	completude adiada: efeito de suspense	(c) sem completude: etc. (d) chamado à continuidade da inferência (d.1) abertura do espaço interpretativo (d.2) chamado ao consenso (e) chamado à pausa na inferência

Fonte: (Dahlet, 2006, p. 211).

De acordo com Dahlet (2006), a ocorrência das reticências no início do enunciado se limita quase de forma exclusiva aos textos de cunho literário, e a sua função é por “em ação o pressuposto segundo o qual um antetexto foi escrito, mesmo não tendo jamais sido escrito: é o bem conhecido início *in media res*” (DAHLET, 2006, p. 205, grifos da autora).

Diferentemente da função que lhe é peculiar, as reticências em lugar de abertura, não criam um apelo à continuidade da inferência, mas pedem uma reconstituição situacional anterior, caracterizando desta forma, uma inferência do tipo retrospectiva. Quando aparecem no meio do enunciado, as reticências podem criar um efeito de expectativa ou suspense para o leitor. Assim, a suspensão momentânea provocada por essa pontuação é o que ratifica o

trabalho inferencial produzido por ela. Podemos observar essa função no exemplo abaixo, extraído da fábula “O julgamento da ovelha”:

A ré tremeu: não havia escapatória!...Osso não tinha e não podia, portanto, restituir; mas tinha vida e ia entregá-la em pagamento do que não furtara (LOBATO, 2008, p. 64).

Por fim, as reticências podem ainda aparecer no final do enunciado, sendo sinônima de etc., para dar continuidade ou para dar uma pausa na inferência. No primeiro caso, quando as reticências equivalem à expressão etc., irão aparecer exclusivamente em uma enumeração. Abrangendo o campo de continuidade da inferência, as reticências finais aparecem de forma sistemática em enunciados completos. No entanto, o uso desse sinal em detrimento do ponto final, justifica-se pelo fato de ser uma orientação de interpretação dada pelo autor/enunciador ao seu leitor, a qual não seria possível com o uso do ponto final. É o que podemos verificar no enunciado abaixo, também retirado da fábula “O julgamento da ovelha”:

Assim aconteceu. O cachorro sangrou-a, espostejou-a, reservou para si um quarto e dividiu o restante com os juízes famintos, a título de custas... (LOBATO, 2008, p. 64).

Passaremos agora ao estudo dos sinais de pontuação utilizados em cotexto dialogal. Perceberemos que em algumas situações haverá similaridade com as funções analisadas em cotexto monologal, entretanto o que irá sobrepor são as diferenças.

1.2 Cotexto dialogal

Ao contrário do cotexto monologal, que remete ao intradiscurso, o dialogal remete ao interdiscurso, pois em sua constituição iremos perceber a presença de discursos alheios no discurso fonte. Para inserir esses discursos alheios, é necessário o conhecimento de regras pontuacionais e tipográficas. De acordo com Dahlet (2006), em cotexto dialogal a pontuação enunciativa marca a copresença de no mínimo dois discursos de origens diferentes:

- i. são dois discursos de proveniência diferente quando há inserção de citação no discurso fonte (o discurso citado está inserido no discurso citante);
- ii. são, no mínimo, três os discursos de proveniência diferentes quando o discurso fonte insere quer citações de autoria cada vez diferente, quer uma representação de diálogo (DAHLET, 2006, p. 213).

Por remeterem à ideia do interdiscurso, os sinais de pontuação em cotexto dialogal, são denominados pela autora de sinais interdiscursivos, pois é atribuído a eles a função de distinguir o discurso citante do citado. Assim, quando houver a presença dos dois-pontos, de uma vírgula, de um ponto de interrogação ou de exclamação, o discurso citado configurar-se-á como um discurso completo.

Nesse contexto, os dois pontos apresentam a particularidade de que na fronteira entre o discurso citante e o discurso citado, podem ou não ser seguidos de uma alínea, entretanto, sempre serão seguidos de um sinal de citação: as aspas de abertura ou o travessão de diálogo. Além disso, o discurso citado, introduzido por este sinal, será sempre marcado por uma maiúscula.

Do mesmo modo que no cotexto monologal, a função dos dois-pontos em cotexto dialogal, continua sendo a de separar o tema do rema. No exemplo a seguir retirado da fábula “O burro juiz” podemos observar essa função:

A gralha começou a disputar com o sabiá afirmando que sua voz valia mais que a dele. Como as outras aves se rissem daquela pretensão, a barulhenta matraca de penas gralhou furiosa:
— Nada de brincadeiras! Isto é uma questão muito séria, que deve ser decidida por um juiz (LOBATO, 2008, p.67).

Os demais sinais interdiscursivos, ou seja, a vírgula, o travessão, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação aparecerão quando o discurso citado preceder o discurso citante. No caso da vírgula e do travessão, esses podem absorver o ponto que aparentemente limita à direita o discurso alheio; já os pontos de interrogação e exclamação tendem a prevalecer sobre a vírgula.

As aspas, por sua vez, abrangem o campo dos sinais de citação cuja função é a diferenciação do segmento que delimitam, sendo que essa diferenciação pode estar relacionada tanto à mudança de estatuto quanto à mudança de sentido.

De acordo com Dahlet (2006, p. 217), citação é “todo enunciado que retoma a fala de outrem (caso mais claro: o discurso relatado), mas também a designação, que é um identificador: nome próprio (título de um livro, de um jornal, (...))”. No discurso citado, as aspas de abertura e fechamento servem para delimitar visualmente esse discurso. Observemos

o fragmento da fábula “A pomba e a formiga”, de Jean de La Fontaine, exemplificando a aplicação das aspas com essa função:

Supondo-a já na panela,
Diz: “Hei de te hoje cear!”
Mas nisto a formiga astuta
Lhe morde num calcanhar (LA FONTAINE, 2005, p.68).

Dentro do cotexto dialogal, há ainda um grupo de sinais denominados de conduta de diálogo. Conforme Dahlet (2006), desde que o diálogo passou a ser formalizado, inicialmente na escrita literária, no período da sua fixação surgiram alguns problemas a serem resolvidos. O primeiro, consistia em separar as vozes coexistentes; o segundo, consistia em explicar como ocorre o diálogo em nível das trocas. Devido a essas problemáticas, a autora designa de sinais de conduta de diálogo:

- i. o **dispositivo tipográfico** de formalização do diálogo, ou seja, o travessão, bem como a frequente translineação, as aspas e as reticências de interrupção;
- ii. os sinais que assumiram a função convencional de remeter, por conotação, a certas **modalidades de uma voz falada** jamais ocorrida: intensidade da voz (maiúscula contínua), mudança de altura (itálico), entonação (pontos de exclamação e de interrogação), fluxo (reticências de fluxo) (DAHLET, 2006, p. 223/224, grifos da autora).

A formalização do diálogo na escrita romanesca compreende a voz dos personagens somada, muitas vezes, à voz do narrador. Para demarcar essas vozes utiliza-se, em geral, o travessão de diálogo. Há duas formas coexistentes de diálogo: o alinear e o em contínuo. No diálogo alinear há a representação do diálogo sem a interferência do narrador. A troca de interlocutores acontece através da alínea e do uso do travessão. Vejamos um exemplo desse tipo de diálogo no fragmento da fábula “A coruja e a águia”:

— Nesse caso combinemos isto: de ora em diante não comerás nunca os meus filhotes.
— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem-feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus (LOBATO, 2008, p. 30/31).

Ainda no diálogo alinear, pode ocorrer da voz do narrador aparecer no diálogo, porém, nesse caso, essa voz limita-se a apresentar um verbo *dicendi* ou de elocução. A separação do

discurso citado e do discurso citante pode ser realizada pelo travessão, pela vírgula ou pelo uso do travessão, juntamente com as aspas:

Coruja e águia, depois de muita briga, resolveram fazer as pazes.
— Basta de guerra — disse a coruja. — O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.
— Perfeitamente — respondeu a águia.
— Também eu não quero outra coisa (LOBATO, 2008, p.30).

Com relação ao diálogo em contínuo, observam-se as mesmas formalizações encontradas no diálogo alinear. É válido ressaltar que a preferência pelo diálogo alinear ou pelo diálogo em contínuo é livre e as variações observáveis em cada tipo irão decorrer da escolha dos autores.

Dentro do grupo dos sinais classificados como sinais de conotação de interação, temos o ponto de exclamação e o ponto de interrogação. Dahlet (2006) ressalta para o fato de que os enunciados utilizando esses sinais podem apresentar as mesmas operações existentes em cotexto monologal, contudo, a autora enfatiza que a diferença entre ambos está no fato de que em cotexto dialogal, essas operações acontecem pelo viés do oral representado por escrito, gerando, dessa forma, uma “*mimesis* de um falado” (DAHLET, 2006, p. 232, grifos da autora). Dessa forma, ao se utilizar o ponto de exclamação em um enunciado, cria-se um efeito ilusório no leitor de escutar a entonação proferida pela voz dos personagens. Observemos o exemplo extraído da fábula “A rã e o boi”:

— Não concordo! — berrou Emília. — Eu nasci boneca de pano, muda e feia, e hoje sou até ex-marquesa. Subi muito. Cheguei a muito mais que vintém. Cheguei a tostão... (LOBATO, 2008, p. 35).

Percebemos no fragmento supracitado, que o uso do ponto de exclamação contribuiu para representar a entonação de discordância proferida pela boneca Emília. Isso se comprova através do verbo “berrou”, citado pelo narrador para se referir à forma pela qual a boneca tinha falado.

Quanto ao ponto de interrogação nesse tipo de cotexto, a função predominante é a de indicador de pergunta. O trecho retirado da fábula “A rã e o boi”, exemplifica essa função da interrogação:

- Quer ver – disse a rã – como fico do tamanho deste animal?
- Impossível, rãzinha. Cada qual como Deus o fez.
- Pois olhe lá! – retorquiu a rã estufando-se toda. – Não estou “quase” igual a ele?
- Capaz! Falta muito, amiga (LOBATO, 2008, p. 34).

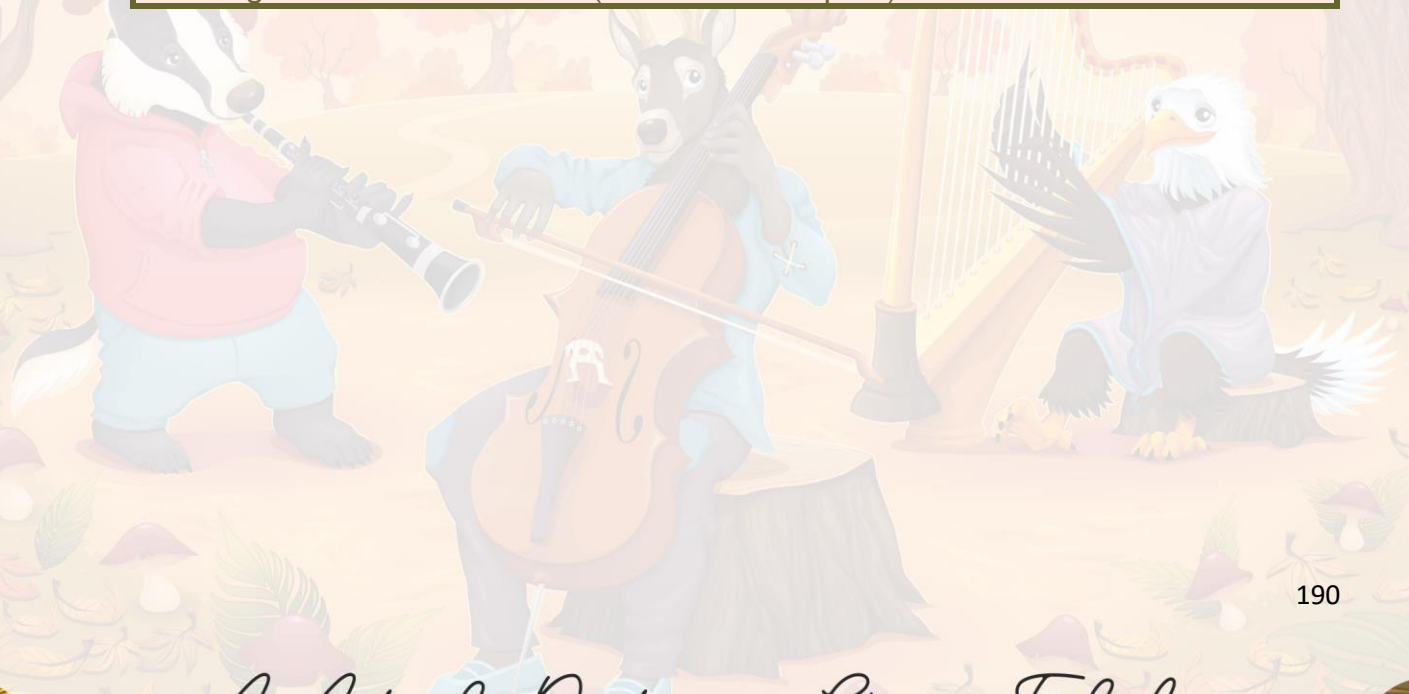
Há também nesse tipo de cotexto, a presença da interrogação com valores não interrogativos, podendo denotar a demanda de reação ou expressão de espanto, a demanda de confirmação, a expressão de intimação e a forma de pedir.

Por fim, temos as reticências assumindo funções diferenciadas em cotexto dialogal. Para Dahlet (2006, p. 234), as reticências “remetem à interrupção do locutor 1 pelo locutor 2(...), ou a uma pausa provisória da fala que enuncia (...)”. Desse modo, quando as reticências são usadas para indicar que o locutor 2 interrompe a fala do locutor 1, têm-se aí uma caso de hetero-interrupção, como pode ser observado no trecho da fábula “A formiga boa”:

- Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?
- Isso mesmo, era eu...
- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou (LOBATO, 2008, p.24/25).

Quando as reticências forem usadas com a função de indicar as pausas na fala por quaisquer motivos, tal ocorrência é denominada de homo-interrupção. No exemplo a seguir, extraído da fábula “A formiga má”, podemos observar tal função desempenhada por esse sinal:

- Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.
- Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...
- A formiga olhou-a de alto a baixo (LOBATO, 2008, p. 24).



TAUANNE NAIARA

Diagramação/Ilustrações (com adaptações)
tauanne@gmail.com