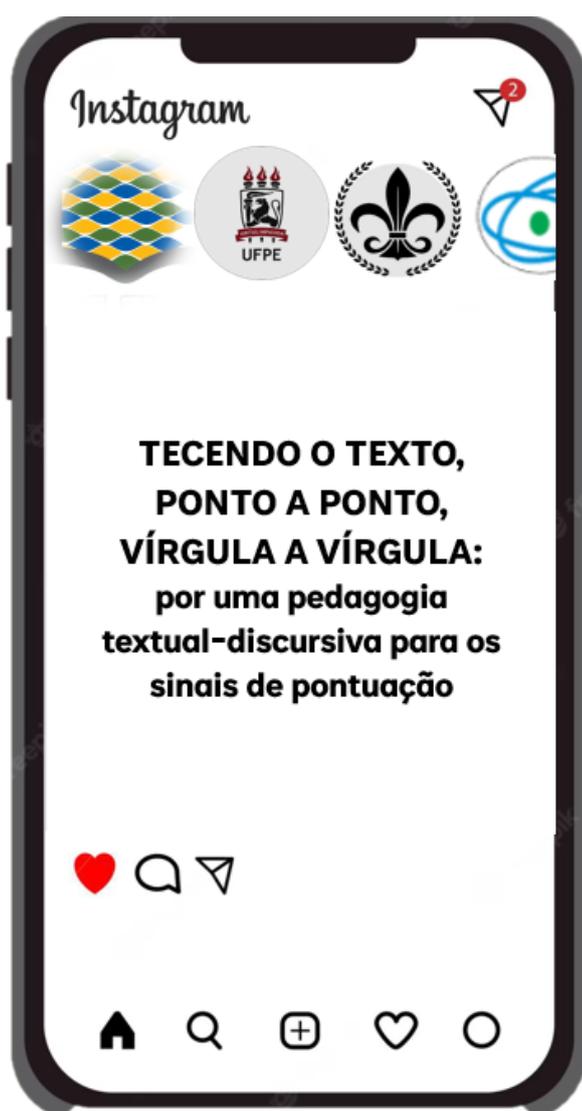


UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Sandra Regina da Silva Martins de Albuquerque



Recife
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Sandra Regina da Silva Martins de Albuquerque

TECENDO O TEXTO, PONTO A PONTO, VÍRGULA A VÍRGULA:
por uma pedagogia textual-discursiva para os sinais de pontuação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Costa de Araújo Lima

Recife
2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Lillian Lima de Siqueira Melo – CRB-4/1425

A345t Albuquerque, Sandra Regina da Silva Martins de
Tecendo o texto, ponto a ponto, vírgula a vírgula: por uma pedagogia textual-discursiva para os sinais de pontuação / Sandra Regina da Silva Martins de Albuquerque . – Recife, 2023.
242f.: il.

Sob orientação de Ana Maria Costa de Araújo Lima.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

Inclui referências e apêndices.

1. Linguagens e Letramentos. 2. Linguagem - pontuação. 3. Textualidade. 4. Língua portuguesa - ensino e aprendizagem. I.Lima, Ana Maria Costa de (Orientação). II. Título.

809 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023-166)

SANDRA REGINA DA SILVA MARTINS DE ALBUQUERQUE

**TECENDO O TEXTO, PONTO A PONTO, VÍRGULA A VÍRGULA:
por uma pedagogia textual-discursiva para os sinais de pontuação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Aprovada em: 12/05/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Costa de Araújo Lima (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. José Herbertt Neves Florêncio (Examinador interno)
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPE

Prof. Dr. Leonardo Gueiros da Silva (Examinador externo)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Aos meus alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, nos anos de 2021 e 2022, matriculados, no turno noturno, na Escola de Referência Edmur Arlindo de Oliveira.

Aos meus alunos do ontem e do amanhã que com pontos, vírgulas e aspas escrevem seus mundos nos submundos do espaço-tempo.

A todos eles, dedico estas páginas:

aos que convivi,
aos que vez ou outra vi e
aos que nunca vi em sala de aula.

AGRADECIMENTOS

EM FLUXO CONTÍNUO: a **DEUS**, por toda força, equilíbrio e discernimento na condução desta pesquisa; à minha **FAMÍLIA**, meus pais, Geraldo e Ivonete e, irmãs, Andreia (Deia) e Luciana (Luci), pelo amor, proteção, compreensão, estímulo e inspiração em toda a minha vida; aos **PROFESSORES** que me formaram e, também, aos amigos e colegas de profissão; aos **ALUNOS**, por sempre me colocarem em movimento, às vezes para cima, às vezes para baixo, o problema é quando me resguardo nos lados; às **INSTITUIÇÕES**, Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) pela concessão de licenças para formação continuada de seus servidores, apesar de todos os entraves burocráticos, e, também, à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela criação dos mestrados profissionais para a atualização teórico-prática dos profissionais que já atuam nas salas de aula da educação básica nas mais diferentes áreas do conhecimento; aos **GESTORES**, Edvaldo Antonio de Moura da Escola de Referência Edmur Arlindo de Oliveira, Marília de Azambuja Ribeiro Machel e George Felix Cabral de Souza do Programa de Pós-graduação em História da UFPE, Rômulo Luiz Xavier do Nascimento do Departamento de História da UFPE, pela anuência na concessão de minha licença e pela compreensão diante de minhas ausências em algumas rotinas administrativas; aos **SERVIDORES** do Departamento de História, em especial, a Raquel Lopes Barbosa e Manoel Bastos de Figueiredo Neto, e, à funcionária terceirizada, Laudiceia Freitas do Nascimento, pelo suporte no trabalho e escuta sobre as (des)venturas deste meu tempo de mestranda; aos **DOCTORES** do Departamento de História, pelo incentivo, direto ou indireto, e, em especial, ao professor Antonio Paulo de Moraes Rezende, pela leitura de parte de minha dissertação e por me ensinar que primeiro vem o afeto, depois todo o resto; à **TURMA 7** (formada por Aline Juliana Vargas de Lira, Cristiane Rodrigues de Abreu, Eduardo da Cruz, Elisabeth Maria de Melo, Giane de Souza Agra, Shamara Angélica Cassiano da Paz Sousa Costa e Simone Maria de Souza Lopes), que se conheceu, interagiu, persistiu e sobreviveu dentro dos quadradinhos do Google Meet, nossa sala de aula virtual; aos **PROFESSORES DO PROFLETRAS/UFPE** (em especial, a Fatiha Dechicha Parahyba, Dilma Tavares Luciano, Adriano Carlos de Moura, Clécio dos Santos Bunzen Júnior, Hérica Karina Cavalcanti de Lima, José Herbertt Neves Florêncio, Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento, Maria Clara Catanho Cavalcanti e Rosiane Maria Soares da Silva Xypas), pelo acolhimento, ensinamento, disponibilidade em todos os momentos de interação durante a ministração das disciplinas; aos **PROFESSORES DE MINHA BANCA DE EXAME DE QUALIFICAÇÃO**, José Herbertt Neves Florêncio e

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça, pela leitura e sugestões dadas em um momento em que eu ainda buscava caminhos frente a tantos desafios pessoais e profissionais; aos **PROFESSORES DE MINHA BANCA DE DEFESA**, José Herbertt Neves Florêncio e Leonardo Gueiros da Silva, pelos prestimosos comentários que me trouxeram novamente à estrada sem medo de saber o que há depois da curva; à **SECRETARIA DO PROFLETRAS/UFPE**, na representação de Rafaella de Barros Pedrosa, pela gentileza e pronto atendimento em nossas demandas burocráticas; à **COORDENAÇÃO DO PROFLETRAS/UFPE**, em especial ao professor Clécio dos Santos Bunzen Júnior, que para além de suas três orientandas de nossa Turma 7, mostrou-se sempre disponível a acolher todos os demais alunos; à minha **ORIENTADORA**, professora Ana Maria Costa de Araújo Lima, pelo acolhimento, disponibilidade, carinho, compreensão e leveza com que me conduziu em todo este percurso; aos **AMIGOS**, pela escuta, incentivo e torcida para que desse tudo certo; aos meus **FAMILIARES (in memoriam)**, em especial à minha tia Graziela Magalhães de Melo, que já teria, a esta altura, noticiado com largo orgulho de que a sobrinha dela está concluindo o Mestrado; a **MIM**, que só ousou sonhar quando o caminho me pareceu seguro para seguir e conquistar, sempre com humildade, responsabilidade e sensibilidade; a **TODOS**, os meus mais sinceros agradecimentos.

um outro ponto

Em nenhum de seus elementos a linguagem é tão semelhante à música quanto nos sinais de pontuação. A vírgula e o ponto correspondem à cadência interrompida e à cadência autêntica. Pontos de exclamação são como silenciosos golpes de pratos, pontos de interrogação são acentuações de frases musicais no contratempo, dois-pontos são acordes de sétima da dominante; e a diferença entre vírgula e ponto-e-vírgula só será sentida corretamente por quem percebe o diferente peso de um fraseado forte e fraco na forma musical (Adorno, 2003, p. 142).

eu e ponto ;)

No ponto em que me encontro
Sou apenas exclamações
Me desfiz das interrogações e
Me refiz entre aspas
No fim, reticências
...
Apenas¹

¹ Frase elaborada pela autora.

RESUMO

Esta pesquisa, de base qualitativa e método documental, firmou-se no objetivo geral de apresentar subsídios teórico-analítico-didático-metodológicos capazes de propiciar a professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a percepção da pontuação de textos escritos como recurso indiciador do caráter multidimensional da linguagem, isto é, como operador textual em diferentes vertentes linguísticas, a saber: nas dimensões fônica, sintático-semântica e, em especial, textual-discursiva. Surge da observação das flutuações no uso dos sinais de pontuação nas produções escritas dos alunos do ensino fundamental (e mesmo de outros níveis do ensino e aprendizagem), em que esses sinais gráficos ora se rarefazem, ora se multiplicam, num completo alheamento da prescrição normativa dos compêndios gramaticais tradicionais, fruto da ausência, inoperância ou insuficiência do ensino desse conteúdo linguístico, agravado pelo não reconhecimento da pontuação em seu caráter multidimensional. Para as discussões teórico-analíticas que aqui propomos, apoiamo-nos fundamentalmente nas contribuições de Rocha (1997, 1998), Chacon (1996) e Dahlet (2006), autores de estudos de referência em língua portuguesa sobre a pontuação. Em língua estrangeira, destacamos Chafe (1987), Dévelotte (2000), Favriaud (2011), Tournier (1980), Parkes (2003) e Houston (2003). Encontramos em Higounet (2003) breve história da língua escrita, em Olsen (1992) e Barthes (2004) reflexões sobre as imbricações entre o oral e o escrito e, em Bakhtin, (1996, 2006) o fundamento para o discurso dialógico. Corrêa (1994, 2013), Soncin e Carvalho (2021), Furlanetto (2000), Mendonça (2020) e Leal e Guimarães (2002) trazem a pontuação para o campo do ensino e aprendizagem. Escolhemos as manchetes de jornal do Instagram como gênero/suporte ilustrativo para a leitura analítica da pontuação em textos pelo viés do discurso. Esses textos digitais apresentam regularidade no uso dos sinais de pontuação como especificidade do gênero/suporte não prevista no cânone da gramática tradicional. As manchetes de jornal do Instagram serviram de corpus para a elaboração do caderno pedagógico para o ensino e aprendizagem dos sinais de pontuação em perspectiva discursiva. Ampliar os saberes sobre os sinais de pontuação, reconhecendo neles as suas múltiplas funções, firmadas na heterogeneidade e complexidade dos usos, demandará uma atualização que compreende desde as teorias e concepções formativas do professor até o instrumental didático de que se utiliza em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: pontuação; textualidade; discurso; manchetes de jornais do Instagram, ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This research, characterized by its documentary nature and qualitative approach, is based on the primary aim of introducing theoretical, analytical, didactic, and methodological elements that enable teachers and students of junior high school (anos finais do Ensino Fundamental) to realize that the use of punctuation in written language is an indicative resource of the multidimensional aspects of language, that is, a textual operator in different linguistic perspectives such as: the phonetics, the syntax, the semantics, and especially, the discourse. It arises from the observation of the floating/variability in the use of punctuation marks in essays of junior high school (and even other school grades) students in which those graphic signs either are missing or are excessively used, unveiling a complete alienation from the traditional grammar rules, as a result of the lack, failure or meagerness of qualified teaching on this subject, an issue that gets worse as punctuation is not recognized in its multidimensional aspect. For discussing theory and carrying out an analysis, we sought fundamental support in the works of Rocha (1997, 1998), Chacon (1996), and Dahlet (2006) - authors of reference studies on punctuation marks in Portuguese language. In foreign languages, we feature Chafe (1987), Dévelotte (2000), Favriaud (2011), Tournier (1980), Parkes (2003), and Houston (2003). We found in Higounet (2003) a brief history of written language, in Olsen (1992) and Barthes (2004) reflections on the interrelationship of oral and written, in Bakhtin, (1996, 2006) the fundamentals of dialogical discourse. Corrêa (1994, 2013), Soncin & Carvalho (2021), Furlanetto (2000), Mendonça (2020), and Leal & Guimarães (2002) bring the punctuation matter into the teaching and learning field. We chose newspaper headlines on Instagram as an illustrative genre for the analytical reading of punctuation considering the discourse. Those digital texts keep a regular use of punctuation marks in a distinctive way for the genre, not predicted in the canons of traditional grammar. Newspaper headlines on Instagram were the corpus for the making of a booklet for teaching and learning about the punctuation marks in a discursive perspective. Broadening our knowledge on punctuation marks, recognizing their multiple functions, based on the heterogeneity and complexity of their use will demand updates from theories and teaching training conceptions to textbooks and classroom material used in everyday classes.

Key words: punctuation; writing; discourse; Instagram newspaper headlines; teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O Velho Diálogo de Adão e Eva	35
Figura 2 - Anúncio publicitário da Coca-Cola	91
Figura 3 - Anúncio publicitário da Associação Brasileira de Imprensa	93
Figura 4 - Capas de jornal impresso	118
Figura 5 - Post do Instagram 1	120
Figura 6 - Perfil do Instagram dos jornais brasileiros	121
Figura 7- Post do Instagram 2.....	127
Figura 8 - Post do Instagram 3.....	130
Figura 9 - Post do Instagram 4.....	131
Figura 10 - Post do Instagram 5.....	131
Figura 11 - Post do Instagram 6.....	133
Figura 12 - Post do Instagram 7.....	133
Figura 13 - Post do Instagram 8.....	136
Figura 14 - Post do Instagram 9.....	138
Figura 15 - Post do Instagram 10.....	139
Figura 16 - Post do Instagram 11.....	139
Figura 17 - Post do Instagram 12.....	142
Figura 18 - Post do Instagram 13.....	142
Figura 19 - Post do Instagram 14.....	143
Figura 20 - Post do Instagram 15.....	143
Figura 21 - Post do Instagram 16.....	144
Figura 22 - Post do Instagram 17.....	144
Figura 23 - Post do Instagram 18.....	145
Figura 24 - Post do Instagram 19.....	145
Figura 25 - Post do Instagram 20.....	146
Figura 26 - Post do Instagram 21.....	146
Figura 27 - Post do Instagram 22.....	148
Figura 28 - Post do Instagram 23.....	149
Figura 29 - Post do Instagram 24.....	150
Figura 30 - Post do Instagram 25.....	152
Figura 31 - Post do Instagram 26.....	152

Figura 32 - Post no Instagram 27.....	154
Figura 33 - Post do Instagram 28.....	155
Figura 34 - Post do Instagram 29.....	156
Figura 35 - Post do Instagram 30.....	158
Figura 36 - Post do Instagram 31.....	160
Figura 37 - Post do Instagram 32.....	161
Figura 38 - Post no Instagram 33.....	162
Figura 39 - Post do Instagram 34.....	162
Figura 40 - Post do Instagram 35.....	163
Figura 41 - Post do Instagram 36.....	163
Figura 42 - Post do Instagram 37.....	165
Figura 43 - Post do Instagram 38.....	166
Figura 44 - Post do Instagram 39.....	167
Figura 45 - Post do Instagram 40.....	169
Figura 46 - Post do Instagram 41.....	170
Figura 47 - Post do Instagram 42.....	170
Figura 48 - Post do Instagram 43.....	172
Figura 49 - Post do Instagram 44.....	173
Figura 50 - Post do Instagram 45.....	174
Figura 51 - Post do Instagram 46.....	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definições de pontuação em gramáticas do século XX	33
Quadro 2 - Sinais de pontuação em gramáticas do século XX.....	55
Quadro 3 - Aspectos de coesão pelos sinais de pontuação.....	61
Quadro 4 - Pesquisa com professores da Educação Básica de Portugal	69
Quadro 5 - Abordagens linguísticas para a pontuação	74
Quadro 6 - A pontuação referenciada nos PCNs.....	86
Quadro 7 - Recorte dos enunciados sobre pontuação do livro Apoema: português.....	98
Quadro 8 - Recorte dos enunciados sobre pontuação do livro Português: conexão e uso	101
Quadro 9 - Aporte teórico.....	108
Quadro 10 - Manuais de Redação de jornais	117
Quadro 11 - Classificação proposta por Dahlet.....	124
Quadro 12 - Paradigmas para o ponto e vírgula	129
Quadro 13 - O ponto e o ponto e vírgula em análise paradigmática	135
Quadro 14 - O ponto final em análise paradigmática 1	137
Quadro 15 - O ponto final em análise paradigmática 2.....	137
Quadro 16 - O ponto final em análise paradigmática 3.....	137
Quadro 17 - A vírgula com valor aditivo	140
Quadro 18 - A vírgula em análise paradigmática 1	141
Quadro 19 - A vírgula em análise paradigmática 2	141
Quadro 20 - A vírgula em análise paradigmática 2.....	150
Quadro 21 - Os dois-pontos e a topicalização	153
Quadro 22 - A vírgula em análise paradigmática 3	157
Quadro 23 - O ponto de exclamação em análise paradigmática.....	159
Quadro 24 - As aspas e o discurso citado.....	167
Quadro 25 - Manchete do Diário de Pernambuco (figura 32).....	168
Quadro 26 - Incidência de aspas simples ou duplas nas manchetes de Instagram	171
Quadro 27 - Manchete do Jornal do Commercio (figura 38)	171
Quadro 28 - Exemplos de aspas de autonomia.....	172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - A pontuação na bidimensionalidade enunciativa.....	122
Gráfico 2 - Ponto e vírgula como operador argumentativo	132
Gráfico 3 - Ponto e vírgula e a progressão textual	132
Gráfico 4 - Incidência dos sinais de pontuação nas manchetes do Instagram.....	176

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2	NA TESSITURA DO TEMPO PASSADO: UM PANORAMA DIACRÔNICO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO	22
2.1	Uma linha do tempo para os sinais de pontuação	23
2.2	O discurso gramatical: entre pontos e vírgulas	33
2.3	Na tessitura do texto: no ritmo da fala para a escrita e da escrita para a fala	37
3	NA TESSITURA DO TEMPO PRESENTE: UM PANORAMA SINCRÔNICO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO	46
3.1	O estatuto linguístico para os sinais de pontuação	48
3.2	A multifuncionalidade da pontuação na interface com subáreas da Linguística	56
4	A PONTUAÇÃO NA ESCOLA À GUIA DE INTERROGAÇÕES E EXCLAMAÇÕES	68
4.1	A pontuação entre a tradição gramatical e as novas abordagens discursivas	84
4.2	O que dizem os documentos oficiais (BNCC e PCNs)?	85
4.3	O discurso silenciado pelo saber gramatical: um estudo de caso	91
4.4	A pontuação nos livros didáticos	96
5	OS CAMINHOS E (DES)CAMINHOS DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS	106
6	A PONTUAÇÃO NAS MANCHETES DE INSTAGRAM	114
6.1	Um parêntese para o discurso, gênero e suporte	114
6.2	A pontuação em “função” para análise	122
6.2.1	O ponto e vírgula /;/ entre o ponto ./ e a vírgula ,/	125
6.2.2	Os dois-pontos :/ os pontos de exclamação !/ e interrogação ?/	151
6.2.3	A polifonia discursiva entre aspas simples (‘ ’) e duplas (“ ”)	165
6.3	Um reticências conclusivas	175
6.4	O professor e o magistério autoral	177
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
	REFERÊNCIAS	187
	APÊNDICE A – Caderno pedagógico (manual do aluno)	193
	APÊNDICE B – Caderno pedagógico (manual do professor)	224

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Agora um pedido: Não me corrija. A pontuação é a respiração da frase, e minha frase respira assim. E se você me achar esquisita, respeite também. Até eu fui obrigada a me respeitar. Escrever é uma maldição.

(Clarice Lispector)

Permitam-nos introduzir estas páginas com um discurso atravessado por outras vozes, que melhor do que a nossa expressarão as inquietações e anseios motivadores desta pesquisa. E, se a pontuação deste espaço gráfico é mesmo a “respiração da frase”, que possa o leitor a cada linha medir o nosso fôlego: denso, tenso, hipertenso, hipotenso, distenso. Não nos dispensarão do julgamento e da análise crítica os que aqui dialogarem conosco. Estes poderão, desde o presente momento, fazer suas considerações sobre o pontuar desta autora, que, em algumas passagens da escrita destas linhas, questionou a melhor forma de fazê-lo. Respeitem o ritmo que repousa nesta superfície eletrônica. Refaço o pedido: Não, “me corrijam”, se assim for para a promoção de maior conhecimento. Mas não ignorem os sinais vitais, “pontuacionais”, da nossa ora maldita, ora bendita escrita. Sigamos na frequência da respiração.

Da disciplina obrigatória “Elaboração de projeto de pesquisa”, ofertada no curso do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, recebemos o estímulo para o pensar em nossa prática docente e dela eleger um objeto de ensino para aqui se converter em objeto de pesquisa. Um caminhar principiado na prática para a teoria, o que outrora já o foi inversamente, da teoria para a prática.

Nas palavras de Freire, “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”². Nas palavras de Pessoa, “toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando que a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria”³.

O que impulsionou esta pesquisa foi a constatação de uma prática que se formou de uma teoria que com o passar do tempo se perdeu na prática e que por agora requer nova teoria para se fazer *práxis*. Entre eleger um conteúdo “sofrível” e um conteúdo “satisfatório” em nossos experimentos didático-pedagógicos, escolhemos o “caminho das pedras”, isto é, o conteúdo

² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

³ PESSOA, Fernando. *Crítica. Ensaios, artigos e entrevistas* (edição de Fernando Cabral Martins), Lisboa, Assírio & Alvim, 2000, pp. 246-247.

“problema” tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Criar e modificar a realidade dos aprendizes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em suas percepções sobre o uso dos sinais de pontuação em suas ações de leitura e produção escrita é o dínamo propulsor destas páginas.

E para movimentar esse círculo, teoria-prática-teoria, que se quer vicioso, indispensável é a escolha do método. Projetar um caminho para o alcance de um objetivo não foi (não é) tarefa das mais fáceis. E nem sempre o caminho que se delineia é retilíneo. A heterogeneidade e complexidade do tema trouxe à pesquisa instabilidade, que quase resultou na desistência dele.

E se persistimos nele e dele não desviamos é porque a sua relevância foi desde cedo compreendida. Perceber a dificuldade do aluno em pontuar seus textos e a inoperância do professor em sanar tal dificuldade nos levou a buscar, diacrônica e sincronicamente, o lugar da pontuação em diferentes espaços sociais: no das pesquisas acadêmicas, passando pelo instrumental didático-pedagógico até o uso desses sinais em um gênero/suporte pertencente a um domínio discursivo. Nas palavras de Dahlet (2006),

quem não se exclamou perante uma pontuação diferente, como alguns jornais gostam de usar; perante uma pontuação dúbia, que leva à dupla interpretação; ou, ainda, perante uma pontuação falha? Do mesmo modo, quem não encontrou, ao escrever, hesitações ou dúvidas sobre a própria maneira de pontuar? Como se vê, 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. 25).

Sim, já muito exclamamos, hesitamos, duvidamos a respeito do uso mais adequado para os tantos sinais de pontuação. Apesar disso, tal insegurança não é capaz de nos impedir de operar com esses importantes recursos gráficos nos escritos que produzimos nas mais diferentes interações comunicativas.

Uma cena nos toca: o aluno, com o produto de sua escrita numa folha avulsa de caderno, mal ajambrada, retocada ali mesmo no instante da entrega ou moldada em quatro dobras a fim de esconder o dito (ou não dito), dirige-se ao professor, e ao lhe esticar a mão para a entrega de seu feito, discorre: “*professor, não repare a pontuação, porque eu não sei usar isso!*”. Entre outros problemas gráficos recorrentes em seus escritos, a pontuação, muitas vezes, é o que se notabiliza em sua avaliação subjetiva.

O que justifica, por exemplo, nas produções escritas de nossos alunos, longos períodos com uma profusão de vírgulas para um quase total apagamento do ponto final? O que explica a incompletude de períodos em que a subordinada se lamenta da ausência da oração principal, tolhidos que são pelo uso do ponto final ao invés da vírgula, e também o contínuo de linhas quase sem refreio pela escassez dos sinais de pontuação? Tais constatações em nossa prática

docente levaram-nos a questionar: que funções e representações ganham os sinais de pontuação aos olhos do aprendiz? Como os concebe na escrita e assim também na oralidade? Intuição, subjetividade, estilo, autoria ou tão somente ausência de apropriação da norma linguística (morfossintático-semântica)?

Em quase duas décadas de vivência docente em turmas da educação básica em escola pública da rede estadual de ensino de Pernambuco, levantamos algumas hipóteses, tornadas, em particular, crenças desta autora, sobre o ensino e aprendizagem da pontuação: 1) os alunos não sabem pontuar satisfatoriamente os textos que produzem; 2) apesar das dificuldades no emprego desses sinais gráficos, os alunos seguem pontuando suas produções escritas a partir de critérios nem sempre evidentes aos olhos do professor; 3) o conhecimento do professor sobre pontuação não ultrapassa os critérios sintático e prosódico; 4) tal restrição de conhecimento advém das abordagens tradicionais das gramáticas e manuais didáticos; 5) a pontuação é conteúdo de pouca relevância e explanação em sala de aula; 6) costumeiramente o professor identifica os usos inadequados dos sinais da pontuação, mas quase nunca desenvolve ações específicas para equacionar tais dificuldades.

Assim sendo, partimos da crença de que “uma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir à descoberta de princípios científicos. Da mesma forma, uma pesquisa pura pode fornecer conhecimentos passíveis de aplicação prática imediata” (GIL, 2002, p. 18). Perseguimos então os princípios científicos para a compreensão do fundamento para a aparente insuficiência da formação de professores e alunos no quesito uso dos sinais de pontuação e a partir daí propor uma ação interventiva para ampliar a percepção e uso desse conteúdo linguístico.

Inicialmente, no primeiro esboço desta pesquisa, objetivamos investigar os condicionantes que impelem o aprendiz a pontuar o texto que produz, considerando a omissão ou ineficácia do ensino na abordagem desse conteúdo em sua trajetória escolar e conseqüente desconhecimento das múltiplas funcionalidades desses sinais gráficos na construção de textos escritos. Em outras palavras, que condicionantes interferem predominantemente no trabalho de produção textual dos aprendizes de Língua Portuguesa no que se refere aos sinais de pontuação e em que medida o descumprimento da norma gramatical, seja por desconhecimento ou por não se querer fazer cumprir, traz conseqüências negativas para a compreensão leitora desses textos? Um objetivo ousado e talvez jamais mensurável dada a amplitude do foco.

Passível ou não de mensuração, fomos forçosamente levados a alterar nossos propósitos investigativos, uma vez que se ausentaram de nossa sala de aula os interlocutores de nossa análise. A pandemia de Covid-19 e já antes dela a omissão dos gestores públicos para com o

ensino noturno explicam a evasão escolar. A educação de tempo integral diurno, em larga expansão no estado de Pernambuco, dissipou o ensino regular noturno, restando quase que apenas a modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos), que por não interferir nos índices de desempenho da educação básica, mensurada através das avaliações externas, acabou relegada ao ostracismo das políticas públicas.

O fato é que os planos de levar a efeito uma ação interventiva a fim de dispor de material para análise advindo de nossa sala de aula foram reconfigurados para os de uma proposição interventiva, a partir da criação de material didático capaz de pôr em evidência o caráter multidimensional dos sinais de pontuação, para além do simplesmente sintático-prosódico.

E assim fomos abrindo caminhos e buscando remover tudo aquilo que nos encobria a visão acerca do proficiente uso e compreensão dos sinais de pontuação. De certo, não conseguiremos clarificar todas as nossas questões, mas perseguiremos um ideal de pesquisa: demonstrar o potencial plurifuncional dos sinais de pontuação na perspectiva da leitura, escrita e análise linguística de textos, de modo a perceber nos usos que se faz deles uma intenção discursiva. E, em consequência, abordar a pontuação, sobretudo, em perspectiva textual-discursiva e não somente no âmbito lógico-gramatical de frases isoladas.

O que propomos no trabalho didático-pedagógico com os sinais de pontuação são ações, para além do estritamente campo sintático-semântico. Defendemos a abordagem da pontuação: 1) na interface com a prosódia, semiótica, estilística e discurso; 2) na unidade do texto como operador argumentativo e, por isso, agente de coesão textual; 3) no domínio do gênero/suporte textual; 4) na confluência entre oral e escrito; 5) na multifuncionalidade discursiva; 6) na produção e recepção do texto; 7) na ampliação do repertório da pontuação; 8) e na maior visibilização desse importante recurso gráfico em espaços formais de ensino e aprendizagem.

Diante dessas proposições, firmamos como objetivo geral desta pesquisa apresentar subsídios teórico-analítico-didático-metodológicos capazes de propiciar a professores e alunos do Ensino Fundamental a percepção da pontuação de textos escritos como recurso indiciador do caráter multidimensional da linguagem, isto é, como operador textual em diferentes vertentes linguísticas, a saber: nas dimensões fônica, sintático-semântica e, em especial, textual-discursiva.

Elencamos como objetivos específicos: 1) conhecer, em perspectiva diacrônica, a história dos sinais de pontuação a fim de justificar a abordagem reducionista desse conteúdo pedagógico nas gramáticas normativas tradicionais; situar a pontuação nas seções e interseções estabelecidas entre a oralidade e a escrita; 2) compreender, em perspectiva sincrônica, as dificuldades de categorização e sistematização dos sinais de pontuação, dado o aspecto

multidimensional desse recurso gráfico, e reconhecer os sinais de pontuação como signo linguístico e operador textual-discursivo a partir de sua relação com subáreas da Linguística; 3) investigar o estatuto da pontuação no instrumental didático-pedagógico disponível para professores e alunos, a saber, nos documentos oficiais e nos livros didáticos; 4) analisar o emprego da pontuação em um domínio/gênero/suporte discursivo, precisamente nas manchetes de jornal veiculadas no Instagram, e a partir dessa análise perceber as especificidades funcionais da pontuação atreladas a uma intenção discursiva; 5) criar um caderno pedagógico com atividades fundamentadas na enunciação e na multidimensionalidade do texto em proposições didáticas assentadas nos campos da leitura, escrita e análise linguística.

Este trabalho foi organizado em cinco seções a fim de atender os supracitados intentos de pesquisa. Na primeira seção abordamos, em perspectiva diacrônica, o surgimento dos sinais de pontuação, analogamente ao da escrita, entre os povos antigos, e assim também o aprimoramento que esses recursos gráficos foram recebendo ao longo dos séculos, desde a Antiguidade Clássica até a contemporaneidade.

Em todo o percurso, percebeu-se o esforço das comunidades linguísticas em estabelecer um enquadramento funcional para cada sinal de pontuação e assim sistematizar os usos. A incursão na história dos sinais de pontuação é-nos relevante para compreender os fundamentos que norteiam, cerceiam ou confundem os usos contemporâneos desse recurso gráfico. Ainda nessa seção, destacamos o conceito tradicional sobre pontuação presente nas gramáticas normativas e apresentamos a pontuação na interface entre oralidade e escrita.

Na seção seguinte, iniciamos a focalização da pontuação a partir dos pressupostos da ciência linguística, na qual consideramos o estatuto do signo saussuriano para os sinais de pontuação, passando pelos ditames do texto e não mais da frase, até chegarmos aos fundamentos da enunciação, nosso principal lugar de pesquisa. O caráter multidimensional da linguagem é evidenciado através da abordagem da pontuação em duas frentes, sendo a primeira relativa às perspectivas fônica e sintática, e a segunda relativa às perspectivas textual e discursiva. Abre-se a fronteira entre uma visão tradicional, a qual não se quer negar, e uma visão contemporânea para os sinais de pontuação, assentada na linguística do texto e do discurso. E o que se pretende é transpor esse limiar fronteiro e ampliar o conceito da escola no trato da pontuação em seus desígnios pedagógicos, que hoje se percebe não mais condizentes com a diversidade de possibilidades de usos verificada em diferentes domínios discursivos.

No que nos adiantamos nas seções deste texto, abordamos a pontuação no intramuros da escola, com o propósito de destacar concepções e práticas pedagógicas presentes no ensino desse conteúdo linguístico, a partir de recentes, e ainda escassos, estudos de base estatística e

analítica sobre o tema, sempre com o respaldo das contribuições discursivas de língua. Fazemos uma breve incursão nos documentos oficiais (PCNs e BNCC) e nos livros didáticos a fim de sondar como a pontuação é abordada nesse instrumental político-pedagógico de larga referência nos espaços da educação formal.

E ilustramos como a concepção tradicionalista de língua disseminada pela escola, se bem apreendida, reboa fervorosamente nas leituras de texto presentes na vida prática dos usuários de língua. Esse equívoco conceitual e metodológico, que consiste na abordagem pedagógica da pontuação restrita ao critério sintático, tem trazido consequências desastrosas ao aprendiz de língua portuguesa e até para aqueles que já não se situam nessa condição.

Na tarefa de pontuar, algumas normativas são imperantes, como não separar o sujeito de seu predicado, e ainda assim os separam, e, em outras situações, quando falta a consciência do impositivo sintático, critérios subjetivos norteiam os usos desses sinais gráficos, uma vez que essa subjetividade emana de uma intenção discursiva, de uma relação dialógica estabelecida entre os interactantes de uma situação comunicativa.

As possibilidades, escolhas e condicionamentos deste estudo são apresentados na seção da metodologia, na qual buscamos os fundamentos da pesquisa científica para as nossas ações investigativas. Nela descrevemos o percurso, os percalços, o aporte teórico de todas as etapas de pesquisa.

Por último, chegamos à seção de análise da pontuação condicionada a um gênero/suporte, a partir de uma perspectiva textual-discursiva. As manchetes jornalísticas do Instagram veiculadas em quatro jornais de circulação local e nacional serviram de texto para as nossas considerações descritivas de análise. Uma escolha demasiadamente acertada para o nosso propósito maior de pesquisa e que até mereciam uma leitura analítica mais aprofundada. Nesse gênero/suporte midiático, a pontuação salta do texto, composto por pequenas inscrições linguísticas, absorvendo funções para além das prescrições gramaticais.

Em síntese, a pontuação recebeu na primeira seção tratamento historiográfico sob o aspecto do tradicionalismo gramatical; na segunda, a ciência linguística, e dentro dela o texto e o discurso, é o fundamento para a abordagem da pontuação; na terceira, tem-se a pontuação atrelada ao ensino; na quarta, os caminhos metodológicos; e, na quinta e última seção, uma proposta de leitura analítica para os sinais de pontuação presentes no gênero/suporte manchetes de jornal veiculadas no Instagram.

A organização seccional que propomos aqui persegue o nosso objetivo maior de pesquisa, que é o de oferecer a professores, e conseqüentemente a alunos, uma visão mais ampla sobre a multifuncionalidade dos sinais de pontuação nas perspectivas do texto e do discurso.

Para tanto, alguns verbos tiveram que ser conjugados: teorizar para conhecer, conhecer para analisar, analisar para praticar. E a partir daí ler e escrever os sinais de pontuação.

A ideia do caderno pedagógico como produto final desta pesquisa surge como um recurso ilustrativo para o trabalho de sala de aula com os sinais de pontuação. Utilizamos do mesmo gênero/suporte da análise por já estarmos contextualizados com as propriedades dessa tipologia textual. É o momento da teoria se transfigurar em atividades práticas, assentadas em ações de pesquisa, interpretação, escrita e reescrita, análise comparativa. No que idealizamos para o caderno, não o queremos prescritivo, explicativo, modelar, mas antes, interativo, dinâmico, reflexivo.

No fim, enfim, até que enfim, chegamos às considerações finais: o final de um percurso sobre um tema ainda carente de pesquisa, reflexão, debate, visibilidade nos meios acadêmicos e, especialmente, nos espaços da educação formal.

Vale ressaltar que as pesquisas acadêmicas sobre pontuação ainda são muito restritas. São ainda mais escassas se considerarmos o estudo do tema no contexto da sala de aula com propostas de intervenção didática. Apesar disso, existem alguns trabalhos de dissertação e tese, com maior incidência do ano 2000 para cá, que problematizam o emprego da pontuação na interface com a prosódia, sintaxe, semântica, estilística e discurso. Tais estudos, ressalvadas as especificidades de seus campos investigativos, assemelham-se ao reconhecerem o caráter subjetivo que perpassa o uso dos sinais de pontuação pelo não cumprimento dos cânones normativos impostos pelas gramáticas tradicionais e manuais didáticos.

Para as discussões teórico-analíticas que aqui propomos, apoiamos-nos fundamentalmente nas contribuições de Rocha (1997, 1998), Chacon (1996) e Dahlet (2006), autores de estudos de referência em língua portuguesa sobre a pontuação. Em língua estrangeira, destacamos Chafe (1987), Dévelotte (2000), Favriaud (2011), Tournier (1980), Parkes (2003) e Houston (2003). Encontramos em Higounet (2003) breve história da língua escrita, em Olsen (1992) e Barthes (2004) reflexões sobre as imbricações entre o oral e o escrito e, em Bakhtin, (1996, 2006) o fundamento para o discurso dialógico. Corrêa (1994, 2013), Soncin e Carvalho (2021), Furlanetto (2000), Mendonça (2020) e Leal e Guimarães (2002) trazem a pontuação para o campo do ensino e aprendizagem.

Assim “princípios” no pretenso fim desta pesquisa o ideário de que há ainda muito o que se refletir sobre a pontuação, no intuito de dar a esse conteúdo linguístico lugar de relevância nos espaços multidimensionais do texto. E a escola tem papel fundamental nesse processo de compreender a força discursiva dos sinais de pontuação na tessitura do texto. O caminho está aberto.

2 NA TESSITURA DO TEMPO PASSADO: UM PANORAMA DIACRÔNICO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

*Pronto, ponto
Tracinho, tração
Linha, margem
Meu caro Ba...*

*Vire a página, continuação
Ai, essa máquina tá que tá que é bão
Como eu lhe dizia meu caro, Barão
(Chico Buarque)*

A história dos sinais de pontuação se confunde com a própria história da escrita, apesar de esta ser anterior àquela. Na tessitura das linhas do texto, essas importantes marcas gráficas, muitas vezes, são subestimadas pelos usuários e estudiosos de uma língua. Assim como a tecelã que, com linha e agulha, vai moldando suas peças, unindo, separando, sobrepondo partes de seu feito, o escritor, notadamente com pontos e vírgulas, vai linearmente registrando, numa superfície de página impressa ou digital, seu discurso em que ecoam som, ritmo, imagem, sentido. Da concepção à contemporaneidade nos usos dos sinais de pontuação, já são vinte e quatro séculos em que se percebe a versatilidade e multifuncionalidade desses recursos gráficos. Mas há quem ainda dê a esses sinais a invisibilidade que acaba por descredenciar estudos sobre esse fenômeno linguístico.

Nesta seção, propomos apresentar breve história da pontuação, sua origem e evolução através dos séculos, na qual se notabiliza o crescente esforço das comunidades gráficas de sistematização dos usos, que culminará na gramaticalização desse recurso linguístico. Tal retrospecto nos impelirá a duas importantes e breves reflexões: o conceito de pontuação presente em gramáticas contemporâneas e o lugar da pontuação nas suas relações com o oral e o escrito.

A leitura de textos de autoria de Rocha (1998) foi-nos basilar e imprescindível. A autora, apoiada em estudos de Tournier (1980), Catach (1980), Smith (1982), Chafe (1987), Halliday (1989) e Nunberg (1990), foi quem nos legou, no Brasil, um importante estudo, cujas reflexões, ainda que introdutórias e inconclusas, estimularam, somente algumas décadas depois, umas ainda poucas pesquisas sobre o tema da pontuação e despertaram um olhar para além do estritamente gramatical. Para a conceitualização da pontuação em gramáticas normativas, consultamos os compêndios de Cunha e Cintra (1997), Almeida (1999) e Bechara (2006). A pontuação no quesito oral e escrito recebeu fundamentos a partir dos ditos de Olsen (1992), Chafe (1987), Rey-Debove (2006), Rocha (1997) e Chacon (1998).

Para além das imbricações entre fala e escrita, fazer um retrospecto das origens e do desenvolvimento do sistema de pontuação na escrita ocidental tem particular relevância para a compreensão dos fundamentos que guiam os usos, gramaticais ou agramaticais, desses sinais na contemporaneidade, na perspectiva de textos de diferentes gêneros. Tal percurso impactará nas definições de pontuação que encontraremos hoje em muitas gramáticas e materiais didáticos e nas abordagens do estudo da pontuação em situações formais de ensino e aprendizagem. Da negligência da Linguística no fomento de pesquisas sobre o tema da pontuação, restou-nos, até bem poucas décadas, a falsa ideia de que tais sinais gráficos assentam-se em prescrições lógico-gramaticais estáveis e que a hesitação advinda quando de seu uso atém-se tão somente ao desconhecimento dessas normativas linguísticas por parte de seus usuários. Partimos do como tudo começou.

2.1 Uma linha do tempo para os sinais de pontuação

A pontuação, desde sua gênese, configurou-se como um subsistema da escrita alfabética para, sobretudo, atender à necessidade prosódica de oralização dos textos produzidos sob registro gráfico. Esses, por sua vez, cumprem os propósitos das civilizações, antigas e modernas, de “fixar a palavra”, dar “acesso direto ao mundo das ideias”, reproduzir “bem a palavra articulada”, “apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo” (HIGOUNET, 2003).

A ideia de permanência da palavra escrita motivou os povos a abandonar a prática dos discursos orais de múltiplas vertentes: jurídicas, políticas, pedagógicas, religiosas, filosóficas, literárias, entre outras. A convenção de sinais constituintes de alfabetos gráficos, aceitos no uso pelas comunidades linguísticas, possibilitou o silenciamento da voz, em sentido fonético-acústico. Contudo, na trilha de um sistema que permitisse “gravar e reproduzir uma frase falada” (FÉVRIER, 1959 *apud* HIGOUNET, 2003, p. 11), permaneceu na escrita “uma imagem mental do som”, uma espécie de “voz interior” (ROCHA, 1998).

Parece-nos que a invenção da escrita se inscreve numa tautologia, no que tange à sua função primeira de registrar com signos gráficos o discurso oral, que, uma vez escrito, oralizar-se-á novamente através da leitura em voz alta, corroborando, assim, para a supremacia do oral sobre o escrito. É-nos já possível perceber a confluência entre o oral e o escrito desde os primórdios do registro gráfico de língua e assim compreender a ambiguação natural que perpassa o estudo e análise dos sinais de pontuação em textos escritos, no que se refere às suas propriedades, funções e estilos.

Rocha (1998), em sua breve incursão pela história da pontuação, e com ela pela história da própria escrita, revela-nos que, por séculos, os textos eram escritos em um contínuo não segmentado de marcas gráficas, perfazendo inicialmente uma linearidade orientada da direita para a esquerda, e somente mais tarde, já entre os gregos, padronizada na ordem tal qual a conhecemos hoje, da esquerda para a direita.

Entre as escritas alfabéticas, coube aos fenícios a ancestralidade da criação do primeiro alfabeto, em substituição à notação gráfica por meio de hieróglifos⁴ e da escrita cuneiforme⁵. A ideia de exprimir em sinais os sons da língua foi sendo aperfeiçoada a partir da criação de um sistema consonantal de escrita fonográfica alfabética: letra na representação de som, e não mais os desenhos na representação dos objetos ou símbolos na representação de palavras.

Mesmo entre as civilizações antigas de escrita não alfabética, a preocupação em criar um sistema pontuacional como marcação prosódica para a oralização de textos já existia. Assim fizeram os hebraicos para evitar confusão na leitura do Antigo Testamento e os árabes para a distinção de algumas consoantes em seu alfabeto. Mais adiante, nas civilizações grega e romana, a criação de marcadores pontuacionais foi ainda mais determinante aos propósitos discursivos da Antiguidade Clássica.

Segmentar um contínuo de letras alfabéticas, fosse para a demarcação de aspectos rítmicos do texto, fosse para a semantização de suas unidades constitutivas, acabou por se tornar a função primeira da pontuação. Por séculos, a escrita fez-se como um *todocompactoeininterrupto*, sem os espaços em branco entre as unidades linguísticas e sem a distinção entre maiúsculas e minúsculas. Assim, ficava para o leitor a incumbência de desmembrar em blocos o contínuo de letras na trilha de sua particular lógica interpretativa e de suas necessidades de pausas respiratórias. Essa singularidade na ação segmental do texto só não foi a um tempo danosa e conflitante porque poucos eram os leitores entre os povos antigos. Escrever era sinônimo de erudição em sociedades ainda maciçamente marcadas como ágrafas.

A história dá conta de que, no século III a.C., na cidade helênica egípcia de Alexandria, o diretor da famosa Biblioteca de Alexandria, mais do que isso, o lexicógrafo, gramático, humanista, filólogo e crítico grego chamado Aristófanes de Bizâncio foi um dos primeiros a idealizar um sistema de pontos com vistas a amenizar o fluxo contínuo de texto. O ponto em

⁴ A escrita hieroglífica desenvolveu-se entre os egípcios e entre eles se limitou. Consiste numa escrita figurada de palavras, gravada geralmente em pedra. Os sinais, que muito se aproximam de desenhos, são dispostos tanto na vertical quanto na horizontal, assim também tanto da direita para esquerda, quanto da esquerda para a direita, podendo exprimir ora uma palavra, ora um som (HIGOUNET, 2003).

⁵ A escrita cuneiforme é anterior aos hieróglifos e surgiu entre os sumérios que viviam na Mesopotâmia (sécs. IV e III a.C.). É composta por sinais abstratos gravados em tabuletas de argila.

posição medial (·), inferior (.) ou superior (´) no traçado da linha dava os indicativos pausais e, conseqüentemente, entonacionais para a oralização do texto. Dessa proposição inicial, assentada no leitor e em seus intentos prosódicos, não tardou a acontecer a incorporação de critérios semânticos nesse sistema principiante de pontos. “Havia o ponto no alto, indicando enunciado completo; o ponto embaixo, mostrando que o enunciado estava incompleto e o ponto no meio que correspondia à necessidade fisiológica de respirar” (ROCHA, 1998), ou seja, segmentar na demarcação da completude ou incompletude enunciativa (função semântica) para além do tão somente guia pausal respiratório (função prosódica).

O espírito inventivo dos povos da Antiguidade legou à humanidade múltiplos sistemas de escrita alfabéticas e não alfabéticas, e, à medida que as sociedades mais fortes avançavam nas conquistas de territórios para a edificação de seus impérios, conhecimentos linguísticos se intercambiavam e se desenvolviam. O alfabeto fenício está na gênese do alfabeto grego, tendo este evoluído com a adição da notação gráfica das vogais – o que o colocou em posição intermediária entre os alfabetos semítico e latino e como predecessor dos alfabetos europeus modernos. Da produção inicial de textos não segmentados, sem qualquer marca de pontuação, logo se aventou o uso de sinais com função disjuntiva, a exemplo do sistema de pontos supracitado. Segundo Rocha (1998), a concomitância do registro escrito segmentado ou não segmentado na Antiguidade Clássica figuraria hoje como a opção de grafar um texto com letra cursiva ou letra de forma.

Apesar da nebulosidade que cerca a origem dos sinais de pontuação, como também o percurso histórico-geográfico-estrutural do surgimento da escrita, ressalte-se já aqui o esforço latente dos povos antigos em sistematizar os usos linguísticos – o prenúncio da criação de critérios lógico-gramaticais bem definidos. Muitos séculos se passaram até a normatização de um efetivo sistema de pontuação aplicável à escrita e, se atentarmos para a diversidade de usos desses sinais gráficos, veremos que a pontuação ainda flutua no limbo da imprecisão e ambigüidade, especialmente na perspectiva da análise linguística e de texto.

Ainda no período clássico, os romanos, sob influência etrusca, transformaram o alfabeto grego ocidental em um dos alfabetos originários da Península Itálica, que dali se disseminaria por todo o Ocidente antigo. Tradicionalmente foram exímios compiladores de conhecimento e, ao mesmo tempo, propagadores dos saberes adquiridos, mas não sem deixar sua particular contribuição naquilo que apregoavam. Assim como os seus contemporâneos gregos, alternavam a escrita contínua (não segmentada) com a segmentada e também se ressentiam da ausência de signos gráficos na demarcação das unidades do texto com fins, sobretudo, prosódicos.

Os romanos, apesar de ainda serem regidos pela tradição da oralidade, destacaram-se no conhecimento da leitura silenciosa – despertando um olhar para a escrita dissociada da fala. Cícero, um notável orador romano, nas considerações que fez sobre o sistema de pontos idealizado por Aristófanes de Bizâncio, afirmou que a delimitação de uma frase não deve se valer de pausas respiratórias ou por demarcação decisória de um copista⁶, mas pela imposição do ritmo⁷. Sobre o viés rítmico da escrita, Chacon (1998) traz-nos à luz uma reflexão sobre como o ritmo opera na atividade de produção textual, colocando a pontuação no fulcro central desse fato linguístico.

O certo é que, nos escritos de origem latina, a pontuação ora era razoavelmente empregada pelos copistas, ora de todo se ausentava do texto. Quando esteve em uso, ainda que em caráter esporádico e não convencional, a função de segmentação (disjuntiva) permaneceu pioneira na história da pontuação. Uma série de sinais como o ponto, o branco, o travessão, o hífen e o traço de união cumpriam essa funcionalidade segmentativa. O ponto ergueu-se como signo polivalente ao abarcar múltiplas funções: “marcar abreviatura, marcar a letra de que se estava falando, indicar rasura, separar sílabas, separar palavras, grupo de palavras ou frases” (ROCHA, 1998).

A religião corroborou incisivamente para a fixação de um sistema de pontuação no mundo antigo, visto que o registro escrito dos textos sagrados era o dispositivo de disseminação do Cristianismo e combate ao paganismo. O esfacelamento do Império Romano pelos invasores bárbaros, nos séculos IV e V, requereu uma escrita, com fins catequéticos, mais organizada e expressiva, sintática e semanticamente.

Isidoro de Sevilha, notável arcebispo propagador da cultura greco-latina, atualizou o sistema grego de três pontos na indicação das pausas curtas (.), médias (·) e longas (°) respectivamente. Para além da função de pausa respiratória, Isidoro deu ao sistema de pontos de Aristófanes contornos semânticos, ao considerar o ponto baixo (.) equiparável ao sinal de uma vírgula gramatical, enquanto o ponto alto (°) na representação de final de frase. Persistem ainda para os usos da pontuação as funções sintático-semânticas e das pausas locutórias advindas da necessidade respiratória do orador. Os brancos (espaços) entre palavras e a distinção entre maiúsculas e minúsculas notabilizaram-se nesse período, já nos idos dos séculos

⁶ Copista era o profissional que tinha por função copiar textos manualmente, antes da invenção ou da divulgação da imprensa.

⁷ HOUSTON, Keith. The mysterious origins of punctuation. BBC, 2015. Disponível em: <https://www.bbc.com/culture/article/20150902-the-mysterious-origins-of-punctuation>. Acesso em: 26 de março de 2022.

VII e VIII. Nesses séculos, a escrita ganha notabilidade e, com ela, a pontuação vai ganhando contornos mais definidos.

Daí em diante, entre evoluções e criações de novas formas, o acervo dos sinais de pontuação foi se constituindo. O sistema de pontos (de posição tríplice) popularizou-se, expandiu-se, ressignificou-se. Pegou de empréstimo notações musicais, inspiradas nos cânticos gregorianos – o que só reafirma o ritmo da escrita como aspecto linguístico e as imbricações com a oralidade. Surgem, então, o *punctus versus*, uma espécie de ponto e vírgula limítrofe de frase, o *punctus elevatus*, os dois-pontos de hoje, determinantes outrora de mudança de tom e assim também de significado gramatical, o *punctus interrogativus*, o antepassado do ponto de interrogação na indicação de perguntas e inflexões ascendentes. O ponto de exclamação só se delinea mais tarde, no século XV.

À medida que a família de signos pontuacionais cresce, o sistema multimodal de pontos vai se restringindo até se configurar em um ponto único (não mais a distinção entre pontos baixos, médios e altos), que poderia alocar-se em qualquer lugar da linha para indicar uma pausa de duração indeterminada – uma mistura confusa da vírgula, dos dois-pontos e do ponto final.

Sistemas de pontuação concorrentes foram sendo traçados aqui e ali e mais tarde respingariam nos usos que temos hoje desses sinais gráficos. Ainda no século XV, no caminho inverso ao da inclusão de sinais gráficos, o escritor italiano Boncompagno da Signa simplificou em apenas duas marcas o seu sistema de pontuação: uma barra (/) na representação de pausa e um traço (—) no término de frase. O traço de Signa pode talvez ter evoluído para o travessão de hoje com função de parênteses. Se sim ou se não, o travessão estava criado e, por ser compacto e visualmente distinto, não demorou a superar o sistema de pontos de função múltipla idealizado inicialmente por Aristófanos.

A esse frutífero processo inventivo nos períodos clássico e medievalesco, sucede um período de estagnação dos sinais de pontuação com o advento da imprensa em meados de 1450. Critérios lógico-gramaticais foram gradativamente ascendendo na padronização dos usos da pontuação. A este tempo, a barra de Boncompagno da Signa tornou-se a vírgula moderna; o ponto e vírgula e o ponto de exclamação juntaram-se aos dois-pontos e ao ponto de interrogação; e o ponto triplo de Aristófanos teve seu último respiro como ponto final.

Halliday (1989 *apud* ROCHA, 1997, p. 6), no percurso histórico da pontuação, destaca, numa ordem evolutiva, as seguintes aquisições: 1. padronização da direção da linha da escrita, a exemplo dos gregos, da esquerda para a direita; 2. escrita com espaçamento entre palavras; 3. uso do ponto na delimitação de frase; 4. distinção entre minúsculas e maiúsculas, tendo estas várias funções; 5. criação de símbolos especiais (hífen, parênteses, apóstrofo), na indicação de

ligações, interpolações e omissões; 6. acréscimo de outros sinais de pontuação com funções mais específicas (vírgula, dois-pontos, ponto e vírgula e travessão); 7. criação de símbolos para propósitos especiais: aspas ("vírgulas invertidas" simples e duplas), ponto de interrogação e ponto de exclamação, os dois últimos na Idade Média.

Em linhas gerais, deveu-se aos gregos o aprimoramento do alfabeto fenício, com destaque para a aquisição das vogais, e, aos romanos a efetiva formalização de algumas marcas segmentais e distintivas, tais como o uso de pontos, espaços entre palavras ou distinção de letras maiúsculas e minúsculas, na adaptação que fizeram do sistema de escrita grego para o latim. Segundo Poccetti (2011 *apud* FAVRIAUD, 2011, p. 4), coube aos gregos indagarem-se sobre como distinguir as unidades de discurso, a legibilidade dos textos e a relação entre oralidade e escrita, e, aos latinos o refino, apuro e matização do sistema, tendo estes já a consciência do discurso polifônico, da heterogeneidade enunciativa, da pluralidade de estilos e de seus efeitos sobre os leitores. Essa consciência vai se esvaindo à medida que avançam os esforços de normatizar os usos dos sinais de pontuação, mais penosamente com a revolução gráfica trazida pela prensa de Gutenberg.

É a partir daí que o espírito largamente inventivo dos clássicos dará lugar ao obscurantismo da Idade Média, no que buscaram homogeneizar os usos dos sinais de pontuação a partir de rígidos critérios lógico-gramaticais, um processo natural quando se compreende que a padronização regulamenta os usos e estabelece as convenções necessárias para a difusão da leitura e escrita a um número cada vez maior de indivíduos sociais. O problema é quando a norma cerceia a subjetividade de estilo, não reconhece as intencionalidades discursivas, cala as múltiplas vozes e oblitera a visão da escrita e, dentro dela, da pontuação na perspectiva linguística de texto.

O que encontramos no medievo é uma progressiva orientação para o trato da pontuação sob o viés da gramaticalização ao lado do ritmo respiratório. Tournier (1980) adverte-nos que, nos séculos XV e XVI, a pontuação, no que carecia de definição, constituía-se em listas de signos com indicações de uso. A primeira catalogação foi proposta por Jean Heynlin, na Paris de 1471, em seu *Compendiosus dialogue de arte punctuandi*, no qual aparecem a vírgula (ou subdistinção) (,); *colon* (ponto médio) (.); *periodus* (;); *comma* (ou distintivo, ponto médio com vírgula acima) (,); *punctus interrogativus* (?). Outros compiladores a esse se seguiram e foi a partir de Alde Manuce Le Jeune que se percebeu certo consenso nas listas de sinais de pontuação, a tal ponto que, ao final do século XVI, já se tinham estabelecido os usos atuais dos principais deles, nas suas funções gramatical e prosódica.

O fato é que na Idade Média a pontuação ainda era herança direta do período clássico, visto que a supremacia da tradição oral muito interferia no guia de usos desses sinais gráficos. Somente com o advento da imprensa e a conseqüente massificação do livro e da leitura visual a pontuação passou a ser entendida dentro do âmbito da escrita. Rocha (1996) defende que

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. Estava em marcha a imposição do público sobre o privado, tendência irreversível em nossa era (cultura de massa), que só seria igualada à automatização da escrita com o advento da informática. (ROCHA, 1996, p. 7)

A imposição do público sobre o privado trouxe à luz a reflexão sobre a democratização da leitura e escrita – habilidades linguísticas até então restritas a uma parcela ínfima da população (escribas, pedagogos, clero) na ostentação simbólica de letramento e erudição. O desafio de ontem e de hoje é “fazer manter para as novas gerações o uso de uma escrita corrente de boa qualidade e de grande rapidez e fazer aumentar sempre o número de indivíduos que sabem escrever” (HIGOUNET, 2003, p. 175).

Se por um lado a cultura gráfica impôs a formação de escritores e leitores, por outro o conceito que se tem hoje desses atores linguísticos não é o mesmo de outrora. Curioso se faz notar o anulamento do escritor nesse processo de afirmação da escrita, se pensarmos naquele que escreve na perspectiva da contemporaneidade. O usuário de língua que se desafia a escrever, tal qual o concebemos hoje, coloca-se diante de uma superfície alva, límpida e serena, a folha em branco, movido que é pelo estímulo de preencher com palavras seus vazios e silêncio. Ao ter o que dizer, soma-se o como dizer, não desfazendo ainda os fatores condicionantes do quem, para quem, para quê, e em que situação se produzem textos.

Na tradição medieval, e assim também entre os clássicos, o escritor é um orador que “pensa em voz alta” e dita seus textos a um profissional, o escriba ou copista, encarregado do registro gráfico, da transposição da fala para o texto escrito, com todas as suas nuances e amarras lógico-gramaticais. O escritor é o conteúdo, e o copista, a forma do texto. Do trajeto de uma ideia até a sua fixação em uma página impressa, emerge a dúvida da legibilidade e autenticidade desses textos. Conclui-se, contudo, que a pretensa homogeneidade nas notações gráficas do medievo evolui para produções escritas inconsistentes e flutuantes. Apesar disso, o que se tem é já um caminho para a sistematização e padronização dos usos linguísticos em seus aspectos gráficos.

Nos séculos seguintes, XVII e XVIII, já na Idade Moderna, a pontuação finalmente ganha a sua primeira definição, nas palavras de Furetière⁸, ainda sob a óptica de guia locutório para a oralização de textos. Pontuar um texto com pontos e pequenos caracteres cumpre a função de indicar ao leitor os lugares do discurso em que se devem fazer diferentes pausas. Permanecem ainda, aqui, as duas orientações para o uso da pontuação – a gramatical e a de pausa respiratória –, em que estas mais se harmonizam do que se opõem.

Beauzee (*apud* TOURNIER, 1980, p. 29) que, segundo Tournier, melhor concebeu a pontuação, destacou três princípios para a ação segmental de um texto: 1) o impositivo respiratório para a leitura em voz alta (critério prosódico); 2) a distinção dos sentidos parciais que constituem o discurso (critério semântico); 3) os diferentes graus de subordinação que se adequam a cada um desses significados parciais do discurso (critério sintático). Evidencia-se aqui, pela ordem dos princípios estabelecida, o imperativo do aspecto prosódico dos sinais de pontuação, contudo, ainda no dizer de Tournier, a supremacia da teoria pausal não foi capaz de conter o uso dessas marcas gráficas mediante critérios estritamente lógico-gramaticais.

Os princípios postulados por Beauzee aplicam-se aos sinais de pontuação vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e ponto final. Parênteses, reticências, aspas, parágrafos são frequentemente tratados separadamente, bem como pontos de interrogação e pontos de exclamação. No entanto, o conjunto de sinais catalogados é já quase consensual entre os gramáticos e muito se aproxima do uso atual: vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos, ponto, ponto de interrogação, ponto de exclamação, parênteses, pontos de suspensão⁹.

Daí para frente, no século XIX, a orientação morfossintático-semântica recebe contornos mais consistentes e um primeiro livro inteiramente dedicado à pontuação é publicado na França, *Traité de ponctuation*, de Ricquier (1873). No que difere de seus antecessores, destaca-se apenas o acréscimo de alguns sinais de pontuação: traço, hífen, aspas, colchetes, parágrafo, apóstrofo, asterisco, sublinhado, chave. Também no mesmo século, Pierre Larousse dedica um artigo sobre a pontuação no *Grand dictionnaire universel du XIX siècle*, contudo, sem maior relevância. É importante destacar que, nesse percurso bibliográfico, o aspecto gramatical vai ganhando cada vez mais espaço, em detrimento do aspecto prosódico. Apesar de uma possível clareza da função atribuída à pontuação em muitos de seus usos, se lógico-gramatical ou se prosódica, o acervo dos sinais parece ainda assentar em um campo movediço.

⁸ FURETIÈRE, 1684 *apud* TOURNIER, 1980, p. 29.

Do original francês: “Observation grammaticale des lieux d'un discours où on doit faire de différentes pauses, et qu'on marque avec des points et etits caractères pour en advertir le lecteur”.

⁹ Pontos de suspensão equivalem hoje às reticências.

Não nos parece demasiado, chegado até aqui – no limiar do século XX –, trazer à tona algumas reflexões que poderão renovar o fôlego e nortear o caminho na consecução da presente pesquisa. Guiamo-nos, do período clássico até o moderno, por um túnel à meia-luz, com uma gama de informações escassas e inconclusas. Apesar disso, do que apuramos, a pontuação é quase contemporânea da escrita e se fez como expressão valorativa de símbolos e sinais com função segmental. No contínuo de letras da escrita alfabética, era preciso demarcar as unidades de palavra e frase. O ponto, o mais longínquo dos sinais que hoje conhecemos, assumiu múltiplas facetas e mobilidade no seguimento da linha de texto, com proposições sintático-semântica e prosódica: segmentar para a oralização do texto escrito. E coube primeiro ao leitor fazê-lo.

A pontuação irrompe na escrita condicionada ao ar que circula nas vias respiratórias dos oradores, dada a dinâmica de sua retórica, a intensidade, o ritmo, o tom do que enuncia em seus atos de fala. Surge assim de uma subjetividade. Naturalmente, para conter a diversidade de usos, buscou-se a unidade no trato lógico-gramatical dos aspectos pontuacionais, mas sem dispensar o aparato prosódico. A imprensa veio a corroborar com essa sistematização, contudo pontuar um texto ainda não era propriamente desígnio de seu autor, e sim de um notório profissional, o copista, presumidamente dotado de maior conhecimento sobre pontuação. Ainda assim não se tinha uma padronização. O “autor-pontuador”, nem bem se tinha notícia dele.

Em todo o percurso, os autores que aceitaram o desafio de conceituar a pontuação levantaram a ambivalência da escolha da orientação na abordagem desse fato linguístico: ora equalizando as perspectivas – prosódica e sintático-semântica –, ora sobrepondo uma em relação à outra. A escrita, até o surgimento da imprensa, havia se firmado como sistema secundário, como registro de fala e de acesso restrito. E a pontuação, até então, mais se prestara a ser um marcador prosódico do que um instrumento de gramaticalização de unidades frasais. Apesar disso, o caminho para a normatização tinha há muito sido aberto. O que trará o século XX sobre a pontuação? Prosódia e sintaxe-semântica dissonantes ou concordantes, no que concerne à pontuação? São questões que se refletirão nas seções e interseções entre o oral e o escrito.

O século XX nos apresentou a Linguística como ciência da linguagem e, com ela, o estudo de múltiplas realizações de fala e escrita. De início, sob a égide do estruturalismo saussureano, foi preciso isolar os fenômenos de língua para fins analíticos, na unidade do signo linguístico e nas suas relações sintagmáticas e paradigmáticas – um recorte sincrônico dos aspectos linguísticos apartados do uso, para a percepção de suas características estruturais e funcionais. A invisibilidade do texto a bem de suas unidades frasais revelou-nos a pontuação

com função delimitadora desses construtos sintagmáticos. Assim, a orientação gramatical ganhou força nos estudos linguísticos, apesar de ainda secundada pela orientação pausal.

Tournier (1980) divide as contribuições científicas do século XX sobre pontuação em dois momentos: o primeiro em fins da década de 1930; e o segundo a partir dos anos 1970. No primeiro deles, observa-se o recrudescimento do caminhar para a sistematização dos fatos linguísticos, no que tange à enumeração das possibilidades de uso dos sinais de pontuação sem, contudo, haver o desprezo do papel melódico e de pausa desses recursos gráficos. Até esse momento, a pontuação ainda ocupou um espaço de isolamento e pouca visibilidade nas abordagens científicas. Só mesmo na segunda metade do século XX ganha tratamento mais consistente, ainda que motivado por preocupações mais de cunho editorial do que linguístico ou gramatical. Tournier destaca a imprecisão da definição da pontuação em muitos dos autores que refletiram sobre o tema. Mas, apesar disso, é notório em suas apresentações sobre o fenômeno da pontuação se são partidários de uma pontuação lógica ou de uma pontuação prosódica.

Na diacronia do fenômeno da apreensão da pontuação, Favriaud (2011) distingue três níveis: o de uso simples; o da formalização de uso; e, por último, o da reflexão teórica. O primeiro nível remete-nos à miscelânea de usos do tempo em que cabia ao leitor pontuar um texto e à inconsistência dos sinais gráficos; o segundo inicia-se com a atividade tipográfica dos profissionais de imprensa e as tentativas de normatização engendradas pelos gramáticos; o terceiro mostra-se como um campo de estudo promissor, mas ainda minado de incógnitas e desafios para a pesquisa. O autor adverte-nos para os perigos da teorização, baseada em um ou dois princípios explicativos apresentados pelos promotores de bons usos, numerosos desde o Renascimento, advindos do mundo da imprensa ou do mundo da Teoria Literária ou Linguística, situados em um estado histórico de conhecimentos e usos não mais inteiramente aplicáveis à língua de hoje.

Na sequência, comentaremos alguns conceitos sobre pontuação de três gramáticas de língua portuguesa de orientação tradicional que, por assim serem, cumprem o propósito de estabilizar os usos a partir de paradigmas normativos nos níveis da palavra e da frase. A ausência de consenso entre os gramáticos no que dispõem sobre a pontuação e a inoperância desses manuais em unidades de texto são suficientes para a compreensão da limitação do viés gramatical no emprego da pontuação em produções escritas de diferentes gêneros, conforme ilustraremos.

2.2 O discurso gramatical: entre pontos e vírgulas

As definições de pontuação encontradas nos manuais de Língua Portuguesa de renomados gramáticos do século XX ilustram a presença das duas orientações, a prosódica e a gramatical, o que comprova que esses manuais são produtos das concepções que condicionaram a criação e funcionalidade desses sinais gráficos ao longo de sua história.

No quadro a seguir (quadro 1), estão esboçadas as definições de pontuação coletadas em três manuais representativos da concepção de língua vigente no decorrer do século XX: o de Cunha e Cintra, cuja primeira edição é de 1970; o de Napoleão Mendes de Almeida, que teve sua primeira edição em 1943; e o de Bechara, cuja primeira edição é de 1961. A escolha desses manuais justifica-se pelo renome de suas autorias e larga circulação em espaços formais de ensino e aprendizagem.

Quadro 1 - Definições de pontuação em gramáticas do século XX

1. CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Nova gramática do português contemporâneo . 3ª ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 1997.	A língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da pontuação.
2. ALMEIDA, Napoleão Mendes de. Gramática metódica da Língua Portuguesa . 44ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.	Pontuar é a arte de dividir, por meio de sinais gráficos as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes.
3. BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa . 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.	Os sinais de pontuação são essencialmente unidades sintáticas, 'sinais de orações' e 'sinais de palavras', podendo comutar com unidades alfabéticas, substituí-las e tomar de empréstimo seu valor. Caracterizam-se como sinais extra-alfabéticos e como um tipo especial de grafema.

Fonte: compilação elaborada pela autora baseada nas gramáticas de CUNHA e CINTRA (1997), ALMEIDA (1999) e BECHARA (2006)

Nas gramáticas supracitadas, as definições díspares de pontuação evidenciam o debate secular levantado por Chafe (1987) sobre em que medida a pontuação é condicionada pela gramática ou, de outra feita, estaria ela a serviço da prosódia, no que sinaliza os padrões de tom, acento e hesitações que os autores creditam ao texto quando escrevem e os leitores atribuem a ele em seu movimento interpretativo¹⁰.

¹⁰ CHAFE, Wallace. What Good Is Punctuation? 1987, p. 5.

Do original inglês: "There is a centuries old debate over whether, or to what extent, punctuation is in fact determined by grammar, or whether its primary function is rather to signal the "prosody" -- the patterns of pitch and stress and hesitations -- that authors have in mind when they write and that readers attribute to a piece of writing."

A pontuação prosódica orienta sobremaneira a apresentação desse aspecto linguístico na gramática de Cunha e Cintra (1997). A escrita serve-se da pontuação para suprir uma carência: “reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral”. Compete aos sinais de pontuação reproduzir, na escrita, os aspectos rítmico-melódicos característicos da fala. Posta dessa forma, compreende-se a escrita como registro especular do oral, negando-se assim as especificidades de cada uma dessas modalidades linguísticas. Para avivar o debate das interposições do oral na escrita, Chafe (1987) questiona se a fala, com todas as suas características, estaria mesmo passível de registro gráfico, e se o sentido que ativamos no movimento de escrita não seria o da visão, ao invés do da audição.

Na gramática de Almeida (1999), a atividade de pontuar um texto, ao mesmo tempo em que segmenta partes do discurso, também as relaciona – instaurando o abstracionismo conceitual que perfaz a incoerência semântica. O que entender por “ligação íntima” entre partes do discurso? E como a pontuação poderá “mostrar do modo mais claro as relações” que existem entre as partes segmentadas por não terem “ligação íntima?”.

A gramática de Bechara (2006) foi buscar respaldo teórico no estudo de Nina Catach¹¹ sobre a pontuação para fundamentar as considerações que o autor levanta sobre o uso desses sinais gráficos. Assim, no dizer da pesquisadora, a pontuação é definida como

sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas. Estes sinais também participam de todas as funções de sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas (CATACH *apud* BECHARA, 2006, p. 604).

Bechara (2006) reconhece a pontuação como pertencente ao sistema da escrita, sem, entretanto, negar-lhe diálogo com a oralidade. O autor atribui à pontuação função secundária – espécie de coadjuvante das unidades alfabéticas, algo equiparável aos fonemas e morfemas, mas sem o estatuto linguístico dessas unidades conceituais. Dotados de multifuncionalidade (eles segmentam, reforçam, substituem, significam), os sinais gráficos acabam por sintetizar um conjunto de valores que perfazem diferentes níveis da análise linguística.

Se é verdade que a pontuação auxilia a semanticidade das inscrições alfabéticas, o que dizer de um texto em que faltam tais unidades e sobram os sinais de pontuação? Em textos como o que apresentamos abaixo, a pontuação cumpre sozinha a importante função de significar, se tomarmos por base tão somente o contexto situacional em que se inserem. O texto

¹¹ Linguista, autora da obra de referência “La ponctuation” (1994) e pesquisadora da história da ortografia francesa.

corresponde ao capítulo LV, intitulado “O Velho Diálogo de Adão e Eva”, do romance machadiano *Memórias Póstumas de Brás Cubas*¹².

Figura 1 - O Velho Diálogo de Adão e Eva
CAPÍTULO LV / O VELHO DIÁLOGO DE ADÃO E EVA

BRÁS CUBAS.....?

VIRGÍLIA.....

BRÁS
CUBAS.....
.....

.....

VIRGÍLIA.....!

BRÁS CUBAS.....

VIRGÍLIA.....
.....?
.....

.....

BRÁS CUBAS.....

VIRGÍLIA.....

BRÁS
CUBAS.....
.....

.....

.....!.....!.....!

VIRGÍLIA.....?

BRÁS CUBAS.....!

VIRGÍLIA.....!

Fonte: ASSIS (1994, p. 62-63)

O diálogo, após um furtivo beijo, entre Virgília e Brás Cubas, personagens de um relacionamento extraconjugal, engendra um discurso pautado em estímulos e esquivas, dúvidas e hesitações. Num intertexto com a narrativa bíblica do pecado original, subentende-se no diálogo sensações confusas, sentimentos dúbios em que o desejo é coibido pela censura social. De extensões e marcas pontuacionais diferentes, as falas dos personagens inscrevem-se, num primeiro momento, na imprecisão semântica, cabendo ao leitor atribuir-lhes significados. Mas se pautarmos a análise na macroestrutura contextual do romance, reconheceremos nos pontos de interrogação e de exclamação valores que independem das unidades alfabéticas. Num

¹² ASSIS, Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/item/34-memorias-postumas-de-bras-cubas>> Acesso em: 01 abr. 2022.

discurso sem palavras, os sinais de pontuação perdem o estatuto de coadjuvantes em favor do papel principal, orientando o leitor em sua atividade de análise interpretativa.

Pontuar para além da representação das modulações sonoras da fala, da segmentação de estruturas sintáticas e da continuidade semântica permanece sendo um desafio para os usuários da língua escrita. Pesam sobre as reflexões acerca da pontuação, a flutuação no uso, a invisibilidade funcional, a imprecisão normativa, o descredenciamento como objeto de pesquisa científica e, mais evidentemente, como objeto de ensino e aprendizagem. No dizer de Chafe (1987), a pontuação raramente é mencionada como um importante ingrediente da boa escrita e, enquanto conteúdo gramatical, constitui-se um dos menos atrativos. Popularmente, é assunto tido como arbitrário, desmotivador, e governado por regras desprovidas de sentido.

Rocha (1998) buscou na história explicação para a inconsistência normativa refletida no emprego de alguns sinais gráficos. Para além da ambiguidade natural do sistema de pontuação, situado na confluência entre a oralidade e a escrita, a discrepância histórica advém de ser a pontuação, na sua gênese, um mecanismo opcional e facilitador da leitura, restrito a uns poucos leitores e escribas; da natureza morosa e quase artesanal do texto, cuja feitura, da primeira até a última versão, dependia da colaboração tripartida de autor, escriba e editor, no período medieval; e ainda, até o século XIX, do fato de que a ação de pontuar um texto era ulterior à sua produção e nem sempre atendia aos reais intentos de seu autor.

A imprecisão da normatização e do uso dos sinais de pontuação verificada em textos antigos agrava-se ainda mais quando Parkes (1992) revela-nos que dois escribas que pontuassem o mesmo texto poderiam escolher as mesmas posições para a inserção de pontuação, mas empregar diferentes símbolos, ou, aparentemente, atribuir valores diferentes ao mesmo símbolo. Rocha (1998) acrescenta que a pontuação está atrelada a questões estilísticas e afirma que a maneira de pontuar muda através do tempo, havendo também divergências entre autores de uma mesma época. Para a autora, a opção por leitura oral ou leitura silenciosa é também fator determinante na pontuação de um texto.

O fato é que o tratamento dado à pontuação, desde a sua gênese e ao longo dos séculos, evoluiu para sucessivas tentativas de sistematização, sob a égide da logicidade gramatical, no que resultou em apresentações ingênuas e impressionistas, “sem se considerar a complexidade do assunto e as contradições que envolve” (ROCHA, 1997, p. 10). A contradição mais impositiva para a compreensão da pontuação certamente surge das seções e interseções entre o oral e o escrito. Estará a pontuação na confluência entre o oral e o escrito ou estará ela apartada da fala e em sintonia apenas com a escrita? Essa é a questão sobre a qual pretendemos refletir na seção que vem a seguir.

2.3 Na tessitura do texto: no ritmo da fala para a escrita e da escrita para a fala

“No princípio era o Verbo” e o Verbo era a palavra e a palavra era o som e o som era a linguagem”. As civilizações primitivas se compraziam em interagir com o outro unicamente através de elocuições orais até surgir a intrínseca necessidade de um meio de expressão permanente, que fixasse a palavra por essência fugidia. A escrita nos chegou como um feito revolucionário e “faz de tal modo parte de nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita” (HIGOUNET, 2003, p. 10): a princípio, a escrita pictórica na representação de ideias, depois o sistema de palavras, o sistema de sílabas apenas consonantal, até a invenção do alfabeto na versão grega, já inclusas as vogais, como explicamos na subseção 2.1.

Desde o período aristotélico, a escrita vem sendo concebida como transcrição da fala, mas, para Olsen (1992), nenhuma destas suposições – a de que a escrita é a representação de elementos fonológicos e a de que a história do alfabeto é evolucionária – sustenta-se. Para ele, o que impulsionou a criação dos sistemas de escrita foi o registro de informações para fins comunicativos, e não a representação da fala, pela simples razão de que, até antes da escrita, não se tinha consciência da estrutura da língua falada em unidades de frases, palavras, fonemas. Tais categorias só puderam ser pensadas após o surgimento da escrita. “A consciência da estrutura linguística é produto do sistema de escrita, e não uma pré-condição para o seu desenvolvimento” (OLSEN: 1992, p. 84). Assim sendo, a escrita ganha em relevo no que auxilia fundamentalmente a refletir sobre a linguagem. Mas não sem limitações.

O sistema de escrita alfabética consistiu na bem-sucedida tentativa de transcrever tudo o que pode ser dito e ainda de representar todas as intenções de quem fala ou escreve. Essa crença, cultuada pelas civilizações antigas até o medievo, atribuía à escrita caráter mnemônico, espécie de lembrete, de recordação do que foi acordado em situações de fala. A questão que se levanta é que, nas interações face a face, é possível apreender o dito e o pretendido, isto é, “indicar tanto o que se disse como o modo como isso deve ser entendido” (OLSEN: 1992, p. 108). A escrita alfabética limita-se a captar a forma verbal, no registro e representação que faz do léxico e da sintaxe das enunciações orais, mas não consegue, em princípio, ir além disso. A teoria dos atos de fala de Austin¹³ (1962 *apud* OLSEN, 1992, p. 109) ilustra bem essa bipartição não atendida pelo sistema de escrita. Os registros gráficos tomados como transcrição de fala facilmente dão conta do *ato locucionário* (o que é dito), mas são insuficientes para a

¹³ John Langshaw Austin foi um filósofo da linguagem britânico que desenvolveu uma grande parte da atual teoria dos atos de discurso. Filiado à vertente da Filosofia Analítica, interessou-se pelo problema do sentido em filosofia.

especificação da *força ilocucionária* (o que o falante intenta fazer o outro entender). Nas palavras de Olsen (1992):

Para as pessoas que dominam a escrita, que tomam a escrita como padrão e norma, é difícil imaginar que ela representa apenas uma parte da expressão oral: fonemas, palavras e frases. É preciso um esforço especial para perceber que a versão escrita não é uma representação completa das intenções de quem fala ou escreve. [...] Os textos proporcionam uma representação do que foi dito, é verdade, mas não necessariamente do modo como quem falou desejava ser entendido. As indicações da sua intenção - prosódicas e paralinguísticas, incluindo-se a entonação, o acento de intensidade e os matizes de voz [...] se perdem no ato de transcrição do que foi dito (OLSEN, 1992, p. 111).

Ergue-se para a escrita o grande desafio de elaborar meios gráficos capazes de representar a atitude de quem fala, criar recursos para o registro da força ilocucionária de modo a fornecer ao leitor indicações de como interpretar o texto, considerando os reais intentos discursivos de seu autor. Para Olsen (1992), esse desafio, dada a proporção de sua importância, equipara-se à própria invenção da escrita. A problemática gira em torno de se refletir os mecanismos que a escrita desenvolveu para ultrapassar a concepção reducionista de sua função de registro do que é dito. Para muito além de seu caráter mnemônico, cumpre à escrita representar os modos como quem fala pretende ser interpretado. “A história da escrita consiste na luta para recuperar o que se perdeu na simples transcrição” (OLSEN, 1992, p. 127).

Acreditamos que o que se perdeu foi justamente a interação face a face com todas as nuances performativas de som (voz) e imagem (expressão fisionômica e gestual), que permitem ao falante obter uma devolutiva imediata do grau de suficiência interpretativa demonstrada pelo ouvinte em situações distintas de comunicação. O texto escrito precisou prover-se de subterfúgios linguísticos para suprir suas lacunas, típicas dessa modalidade. Espera-se obter com a escrita relativa autonomia, suficientemente capaz de orientar o leitor em seu movimento de compreensão do dito (atos de fala) e do pretendido (força ilocucionária).

A escrita seria, então, transcrição da voz ou o silenciamento desta? Nas palavras de Barthes (2004, p. 57), “a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem a perder toda identidade, a começar pelo corpo que escreve”. A não presença do autor na proposta interativa do texto escrito resultou em mudança de paradigma no que se refere à leitura e ao seu protagonista – o leitor. A princípio, fez-se do leitor o intérprete da voz do autor do texto, o orador dotado de retórica para, com o seu acento prosódico, verbalizar para uma plateia os intentos expressivos de outrem. O conteúdo da escrita era como se algo estivesse sendo dito em voz alta: vale lembrar que os autores ditavam seus textos para os escribas na Antiguidade e

até no medievo. Na modernidade, “para devolver à escritura o seu futuro, é preciso inverter o mito: o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor” (BARTHES, 2004, p. 64).

Ressalvados os extremismos da vida e morte de autor e leitor, a gradativa prática da leitura silenciosa, conhecida já entre os gregos, possibilitou um olhar para o texto escrito desprovido da voz do enunciador. Esse apagamento do autor em favor da autossuficiência do texto e do leitor só foi possível porque se refinou na escrita, ao longo dos séculos, a expressão linguística, de modo a conduzir o leitor no caminho interpretativo pretendido pelo autor. Entre os recursos desse apuro linguístico, destacam-se os sinais de pontuação. Na opinião de Olsen (1992),

assim como a história dos sistemas de escrita pode ser vista como o emprego de meios gráficos para representar as propriedades fonológicas e morfológicas da fala, da mesma forma o desenvolvimento de verbos relativos a atos de fala, [...] assim como os sinais de pontuação (inclusive o ponto final, o ponto de interrogação e de exclamação) podem ser interpretados como soluções léxicas e gráficas para representar atos de fala (OLSEN, 1992, p. 126).

A questão de ser a escrita reflexo do oral ou a este não se subordinar, parcial ou inteiramente, já movimentou o pensamento de muitos teóricos da linguagem e dividiu opiniões. A negação ou, contrariamente, a aceitação da presença de aspectos prosódicos na escrita é condição fulcral para a abordagem teórica e/ou prática da pontuação de um texto. Chafe (1987) considera a prosódia como propriedade natural da fala, na qual a presença dos interactantes em situação dialogal permite, em breve espaço de tempo, perceber as mudanças de tom, as tensões e hesitações próprias dessa modalidade linguística. E questiona se essas mesmas características estariam presentes na linguagem escrita e, ainda, se o escritor, no instante mesmo em que escreve, não estaria à mercê da visão ao invés da audição¹⁴.

O autor defendeu que há na escrita uma imagem mental do som – no que já nos orienta a reconhecer a presença da prosódia nos registros gráficos: uma voz interior que poderá ser determinante na maneira como o escritor concebe o seu texto. Corroborando essa ideia, a escritora americana Eudora Welty (1983 *apud* CHAFE, 1987), depõe que, em seu processo de escrita na composição de uma história, chega a ouvir suas próprias palavras e essa voz é a

¹⁴ CHAFE, Wallace. What Good Is Punctuation? 1987, p. 5.

Do original inglês: “Prosody is an obvious property of spoken language, where it takes only a moment of listening to confirm the presence of pitch changes, stresses, and hesitations. But what could it mean to say that these same features are present in written language too? Is not writing something that we see, rather than hear?”

mesma que ouve quando se põe a ler outros livros. Segundo ela, enquanto os olhos seguem pelos enunciados, uma voz lhe fala silenciosamente e a induz em seus propósitos narrativos¹⁵.

Na escrita tida como transcrição de fala, assim o foi nos períodos clássico e medieval, cabia ao leitor reconstituir, às cegas, a voz do autor, posto que o texto não trazia indicativos de como deveria ser lido. A moda era a leitura em voz alta e o leitor era o grande ator que emprestava acento melódico e entonacional para o dizer de outrem, guiado que era pelas suas escolhas interpretativas. O que se pretendia na oralização de um texto era fazer a plateia ouvir a voz do autor, sendo o leitor apenas o seu intérprete. Quando a escrita evoluiu, já a partir dos tempos modernos, o texto adquire maioridade, no que passa a dispor de recursos para significar autonomamente e orientar o leitor em sua ação interpretativa. É-nos já mais recorrente a leitura silenciosa e daí a voz de propriedades físicas e sonoras passa a ser essa interior, a voz do pensamento que ecoa nos dizeres da mente e que poderá condicionar aspectos segmentais e rítmicos da escrita do texto.

Percebe-se que durante muito tempo a escrita esteve à sombra da oralidade, certamente pela anterioridade desta em relação àquela – espécie de sistema alternativo à fala. E, mesmo quando a escrita começou a se orientar por uma lógica estritamente gramatical, o impositivo prosódico ainda se fazia operante na forma como se concebia o texto. As práticas linguísticas foram determinantes nesse processo: ditava-se o texto para a escrita, e de outro lado, lia-se oralizando. Entre os teóricos que se interessaram pelo tema, tendências contrastivas impulsionaram a dialética entre fala e escrita: a que considera a escrita atrelada à oralidade, a que as considera como sistemas linguísticos distintos ou, numa perspectiva intermediária, a que concebe a escrita como sistema somente parcialmente independente da fala.

De qualquer modo, há pontos de encontro e de isolamento entre o oral e o escrito, visto que “há traços da fala sem correspondentes diretos na escrita, assim como existem recursos expressivos peculiares à escrita que não podem ser transferidos para a fala” (ROCHA, 1997, p. 11). A pontuação aparece como recurso linguístico compensatório das limitações da escrita no registro das características prosódicas da linguagem oral (HALLIDAY, 1989 *apud* ROCHA, 1997, p. 11). Apesar da inegabilidade da correspondência entre fala e escrita, especialmente no que concerne à pontuação, esta não é o suporte verdadeiro para o registro das nuances da fala (LAUFER, 1980 *apud* ROCHA, 1997, p. 11).

¹⁵ Idem.

Do original inglês: “As my eyes followed the sentence, a voice was saying it silently to me. . . . My own words, when I am at work on a story, I hear too as they go, in the same voice that I hear when I read in books. When I write and the sound of it comes back to my ears, then I act to make my changes. I have always trusted this voice”.

A grande questão que se coloca entre os linguistas é: sendo a pontuação um marcador gráfico, estará ela passível de alguma influência da oralidade ou dela independe totalmente? Olhando para trás, no percurso histórico dos sinais de pontuação, não há como não relacionar a prosódia da língua com o texto escrito. Mas há quem não reconheça ou minimize essa correspondência.

Tournier (1980) foi um dos que restringiram à escrita as categorizações que fez sobre os sinais de pontuação, considerando o pontuar da palavra, da frase, da sequencialização das frases (pontuação metafrástica) e da evidenciação de termos, e reprimiu como excesso a ideia da pontuação atrelada à fala. No decênio posterior, Rosa (1994) defendeu a tese da pontuação como registro imperfeito da oralidade – o que a motivou a abordar o tema dentro do espaço limítrofe da escrita. Dahlet (2006, p. 24), ao tecer considerações sobre a estreita associação que as gramáticas fazem de certos usos da pontuação à oralidade, considerou que “esse pressuposto teórico, além de bastante questionável, corre o risco de enganar, pois deixa acreditar que o escrito compartilha parâmetros similares com o oral, quando não parâmetros do próprio oral”. A pontuação aliada à gramática e à fonologia foi a concepção adotada por Halliday (1989 *apud* ROCHA, 1997, p. 11), em comunhão com Chafe (1987), que refletiu, exemplarmente, sobre a dupla funcionalidade do ponto final, com valor segmental ao delimitar fim de frase (função gramatical) e também, igualmente procedente, com papel demarcatório de tom descendente e de pausa (função prosódica). Catach (1980 *apud* ROCHA, 1997, p. 12) ainda foi mais além ao realçar na pontuação sua multifuncionalidade em perspectiva interdisciplinar, no que tange a aspectos estilísticos, editoriais, sociológicos e linguísticos. A autora considera indissociáveis sintaxe, pausas, entonação e sentido.

Se há vozes discordantes entre os linguistas nas abordagens sobre pontuação, entre os gramáticos percebe-se uma harmonia discursiva em seus ditames conceituais sobre o tema. Praticamente não há distinção entre escrita e oralidade na tradição gramatical, sendo o registro gráfico produto da fala e, ao mesmo tempo, a voz imperiosa para moldar os construtos sonoros. Apesar do reconhecimento das imbricações entre o oral e o escrito, há de se delimitar territórios entre essas duas modalidades linguísticas, e a falta dessa delimitação pode resultar em compreensões equivocadas para o ensino. Até que ponto o oral interfere na escrita e a escrita interfere no oral? Essas questões ainda instigam o debate, mas já vêm sendo clarificadas por alguns teóricos, como veremos a seguir. O problema é que a tradição gramatical alimenta a supremacia da escrita em detrimento do oral, e o ensino de língua segue, na prática e não no discurso, os indicativos do cânone normativo.

Na trilha da demarcação das diferenças entre o oral e o escrito, Rey-Debove (2006) procura desconstruir o verticalismo nas relações entre essas modalidades linguísticas, em que se concebeu, no passado, a primazia do oral sobre a escrita e, mais modernamente, o seu contrário. No cotejo que fez entre fala e escrita, buscou situá-las nos níveis da expressão e do conteúdo, na dualidade substância e forma. A pontuação e seu contraponto prosódico foram classificados no nível da forma da expressão. Um enunciado pode ser transcodificado do oral para o escrito e do escrito para o oral - é quando esses dois sistemas se interpenetram.

Chacon (1998, p. 160) atribui a situações diversas a dissonância perceptiva dos linguistas no que concerne à pontuação, que vão “desde o caráter simbólico da escrita e o estatuto linguístico dos sinais de pontuação até questões ligadas à aquisição da escrita e ao ensino da produção textual e da leitura”. Em suas considerações em defesa dos sinais de pontuação como indiciadores das relações entre o código verbal e a oralidade, cita Gruaz (1980 *apud* CHACON, 1998, p.160), que reconhece as confluências entre fala e escrita, mas não lhes conferir relativa autonomia. A pontuação, ao mesmo tempo em que “restitui tão bem quanto mal o tom da voz humana”, não deixa de se constituir “uma técnica de substituição total da voz pelo olho”. Ou seja, o que ocorre é a transcodificação de uma percepção sonoro-temporal para uma outra, espaço-visual.

Em Catach (1980 *apud* CHACON, 1998, p.161), Chacon justificou os sinais de pontuação para além das funções de “organizadores das estruturas sintáticas e suplementos semânticos da informação alfabética” e os relacionou a sua função primitiva e ainda viva: a de marcar lugares para a respiração. A autora ainda considerou como papel da pontuação o de moldar a estrutura sintática de modo a aproximar a escrita do discurso oral.

Até aqui, fica-nos evidente a constatação, por parte de gramáticos e linguistas, ainda que não sem exceções, dos vínculos entre oral e escrita. O que carece, porém, de mais clareza e investigação é delimitar os pontos dessa confluência, especificamente, no trato dos sinais de pontuação. Concepções extremistas que definem a pontuação como registro das nuances sonoras da fala ou, na sua antítese, pontuação completamente apartada da prosódia da língua não nos chegam com proficuidade. O que não se pode negar, no ontem e no hoje, é que da escrita emana um ritmo que advém justamente das relações estabelecidas com a oralidade. O caráter prosódico dos sinais de pontuação é, sim, uma de suas múltiplas funcionalidades.

O impositivo de pausa respiratória tão vivamente apregoado no passado dos sinais de pontuação ainda resiste na contemporaneidade, mesmo que com menor força, adverte-nos Catach (1980), dado o imperativo da prática de leitura silenciosa – o que põe em evidência o aspecto gráfico-visual do texto. Entretanto, as pretensões depositadas no texto muito incidirão

no modo de pontuá-lo. Ainda hoje textos são produzidos para posterior oralização – assim os são os textos para teatro, rádio e televisão.

Com base nas seções e interseções entre fala e escrita, Rey-Debove (2006, p. 79) classifica quatro tipos de discursos: 1) a “linguagem falada”, diretamente codificada pelo locutor; 2) a “linguagem escrita”, diretamente codificada pelo escriba; 3) a “linguagem oralizada”, ou discurso escrito que é falado (como na leitura em voz alta); 4) a “linguagem transcrita, ou discurso falado que é escrito (como na tomada de nota). Segundo ele, em 1 e 2, tem-se o discurso genuíno, produzido no arcabouço das propriedades dos sistemas de fala e escrita, no que se distinguem individualmente. Em 3 e 4, fala e escrita se interpenetram e suas diferenças são minimizadas no processo de transcodificação. Nestes últimos, a pontuação com função prosódica ficará mais evidente.

Avaliamos como inócua a preocupação de muitos teóricos da linguagem em estabelecer categorias ou classificações para as relações entre oralidade e escrita. Esse purismo linguístico de textos que não se deixam contaminar por marcas da fala na escrita, ou mesmo o inverso, inexistente. Afinal, quase sempre, o indivíduo que escreve é também o indivíduo que fala. Há um “pensar em voz alta” no instante da escrita, aquela voz interior que conduz o pensamento, e que mesmo no esforço que se faz para reprimi-la, essa voz ressoa nas produções gráficas. Apesar disso, compreendemos as proposições de Rey-Debove (2006), ao categorizar textos a partir de seus fins discursivos: o que se escreve para ser oralizado e o que se dita para ser escrito. Refutamos apenas o extremismo na autonomização entre fala e escrita.

Bueno (1958 *apud* CHACON, 1998, p.164) postula duas formas de pontuação: pontuação escrita, afeita aos ditames lógico-gramaticais, e a pontuação oral, “marcada pelo ouvido, regularizada pelos sentimentos que devemos ressaltar, pelas ideias que devemos colocar em relevo”. Assim se pontua um texto guiado por uma lógica sintático-semântica, quando se sabe que esse mesmo texto não se destina, numa primeira instância, à leitura em voz alta. Contrariamente, sendo a oralização o propósito do texto, a pontuação deverá ganhar contornos mais expressivos, a fim de orientar o leitor em suas ações de vocalização interpretativa.

Se a intencionalidade discursiva do texto se impõe ao modo de pontuar e, por conseguinte, ao modo de leitura do texto, afasta-se já aqui a ideia de homogeneização nos usos desses sinais gráficos.

Aliada à função respiratória, vincula-se a pontuação à oralidade na força ilocucionária que o autor intenta indicar a partir do uso dos sinais gráficos, o que nos remete ao contexto de produção oral ou, em termos científicos, aos elementos paralinguísticos (inflexão de voz,

pausas, melodia, mímica e expressão do corpo). Chacon (1998) alerta que, mesmo na pontuação pensada para a escrita dentro do aporte exclusivamente gramatical, há nela características da oralidade, a transcodificação de tais características. E serão estas determinantes para o estabelecimento da coerência textual e para a compreensão das informações do texto. Acreditamos que marcas prosódicas estão inexoravelmente presentes no texto escrito.

Marcuschi (2010, p. 25) refuta veementemente a dicotomização extremada entre fala e escrita ao considerá-las num *continuum* de realizações sócio-comunicativas e não como categorias estanques e opostas. Ele considera duas dimensões de relações no tratamento da língua falada e língua escrita, em que, de um lado, oralidade e letramento se configuram como práticas sociais; e, de outro lado, fala e escrita operam como modalidades de uso da língua. Nas concepções do autor, oralidade é a comunicação social fundada na realidade sonora e letramento se constitui em práticas de escrita, ambas em diferentes realizações de formas e gêneros textuais, "desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso".

Fala e escrita são, pois, produções textuais-discursivas com fins essencialmente comunicativos, sendo a primeira do plano da oralidade e a segunda do plano do letramento. A fala caracteriza-se pela articulação de sons significativos e envolve aspectos prosódicos e também uma série de recursos expressivos típicos das interações face a face, tais como gestos, movimentos de corpo e mímica. A escrita abrange os recursos gráficos e assim também os pictóricos (escrita ideográfica).

Ainda segundo Marcuschi (2010), tradicionalmente a Linguística tem se dedicado a analisar as relações entre as duas modalidades de uso da língua (fala *versus* escrita) com foco nas diferenças, a partir da perspectiva da dicotomia. Essa estreita polarização entre fala e escrita deu origem ao prescritivismo gramatical, que resultou, por conseguinte, na soberania da norma culta como padrão modelar de língua. A fala assumiu-se com as propriedades de ser contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária. No seu contraponto, a escrita tida como descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa.

A perspectiva da dicotomia estrita oferece um modelo muito difundido nos manuais escolares, que pode ser caracterizado como a visão imanentista que deu origem à maioria das gramáticas pedagógicas que se acham hoje em uso. Sugere dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais (MARCUSCHI, 2010: 28).

O autor conclui que essa visão dicotômica, também presente nos espaços pedagógicos, "manifesta enorme insensibilidade para os fenômenos dialógicos e discursivos", na qual se tem o realce do rigor normativo e a propagação infundada de que a fala reveste-se de menor complexidade no comparativo com a escrita.

É ponto consensual entre os teóricos da linguagem o fato de a pontuação pertencer aos domínios da escrita. A discordância advém, pois, de se interpretar o sistema da escrita como desvinculado da fala ou afeito sobremaneira às influências da oralidade. A oralidade transcodificada na escrita e a pontuação como demarcadora do ritmo em produções gráficas são proposições com as quais compactuamos. Na seção a seguir, relacionaremos a pontuação às contribuições trazidas pela ciência linguística, na qual consideramos o estatuto do signo saussuriano para os sinais de pontuação e, o texto, na sua multidimensionalidade prosódico-sintática e textual-discursiva.

3 NA TESSITURA DO TEMPO PRESENTE: UM PANORAMA SINCRÔNICO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

*Todo mundo aceita que ao homem
cabe pontuar a própria vida:
[...]
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 Neto)

Teorizar, ensinar, aprender e usar os sinais de pontuação parece ser ainda um desafio para as comunidades linguísticas grafêmicas. Se assim não fosse, não teríamos definições e aplicações tão heterogêneas como as que nos deparamos hoje em diferentes domínios discursivos. Não se trata de sair em busca da unidade prescritiva nos usos dos sinais de pontuação, mas antes de reconhecer que há flutuações nos modos de pontuar e diferentes estilos de pontuação e, por conseguinte, descrever essas variações.

Nesta seção, destacamos a pluridiscursividade em torno da pontuação, no esforço de alguns teóricos de conceituar, categorizar esses sinais gráficos, definir suas funções e propriedades.

Para justificar a ausência de normatividade, impulsionando a diversidade no emprego de alguns sinais de pontuação, Rocha (1998) apresenta vários fatores: 1) a ambiguidade natural em que se situa a pontuação, na confluência entre fala e escrita; 2) o percurso histórico da pontuação, cujo emprego se fazia optativo e subjetivo, a critério não do produtor do texto, mas de um outro (escriba ou leitor); 3) o heterogêneo no modo de pontuar afeito à época, ao produtor do texto e à sua comunidade linguística; 4) o tipo de leitura (se oral ou silenciosa); e) o ritmo que emana da voz interior, espécie de imagem mental do som.

É preciso relativizar ou compreender de maneira mais clara a “ausência de normatividade” citada por Rocha na base das flutuações no uso dos sinais de pontuação. No percurso da pontuação, desde a sua gênese, perseguiu-se o ideário da criação de um sistema unificado para a prescrição dos usos desses sinais gráficos. Entretanto, o que a história nos conta é que, desde sempre, nos diferentes povos e épocas em que a escrita se desenvolveu, sistemas plurais relativos aos sinais de pontuação foram postos em uso, simultânea ou sequencialmente. Essa pretensa homogeneidade para os sinais de pontuação intensificou-se mais com o advento da imprensa e, ainda assim, encontrou a subjetividade de estilos pautada, muitas vezes, na falta de correspondência entre as intenções do autor e as superposições dos editores em suas ações de pontuar o texto.

Com os gramáticos de tradição clássica, a pontuação encontrou suas amarras sintáticas e, apesar da referenciação à prosódia, foi na estrutura sintagmática que os sinais de pontuação foram sendo definidos com contornos relativamente estáveis. No século XIX, o que passa a contar é a análise gramatical, no que se observa o abandono gradual da concepção oral da pontuação, para a adoção de uma concepção sintática (LORENCEAU, 1980 *apud* CHACON, 1998, p.173).

Parkes (1992)¹⁶ afirma que, ao longo dos séculos, os postulados de gramáticos e retóricos têm embasado discussões teóricas acerca da pontuação, e adverte que é preciso ter cautela no que preconizam esses tratados quanto ao uso dos sinais gráficos. A sua percepção da ausência de correspondência entre os preceitos gramaticais e os usos da pontuação é justificada pelo particularismo das prescrições, que não dão conta da multifuncionalidade desses sinais gráficos, especialmente por não se considerar a diversidade de gêneros textuais.

Além da discrepância entre norma e uso, o autor ressalta que os teóricos expressam seus pontos de vista como verdade única, numa evidente negativa à reflexão das efetivas e variadas práticas discursivas. E defende que o princípio para interpretar a pontuação é avaliar o valor e a função de cada símbolo na relação que se estabelece com os outros símbolos em seu contexto imediato de uso, e não conferir ao símbolo valor absoluto em situação de isolamento. Para Parkes (1992), na sua convicção de escrita independente da fala, a pontuação favorece o trabalho do leitor na obtenção de informações veiculadas no texto escrito ¹⁷.

Chacon (1998), ao considerar o caráter semiótico da pontuação, destaca a natureza espacial da escrita, em contraponto ao aspecto temporal da oralidade, e a não-espontaneidade, no que concerne ao ensino formal da língua em sua expressão gráfica.

É no espaço gráfico da escrita que os sinais de pontuação adquirem forma e função, “delimitando fragmentos discursivos; desempenhando papel de morfemas; e revelando aspectos

¹⁶ PARKES, M.B. PAUSE AND EFFECT: An Introduction to the History of Punctuation in the West, 1992, p. 4.

Do original inglês: The attitudes of grammarians and rhetoricians to the punctuation of texts have been embodied in theoretical discussions down the centuries, but these treatises have to be employed with great caution as sources of information about the usage of punctuation. The principles advocated in the discussions often do not correspond with the practices manifested in the bulk of surviving manuscripts and printed books. There are various reasons for this discrepancy. First, a number of treatises are concerned only with usage in particular situations, and relate only to special kinds of texts, such as the liturgy, formal letters, or documents which may be produced in a court of law. [...] Secondly, theorists often express their views in a way which presupposes that they were reacting against prevailing usages rather than reflecting them.

¹⁷ Idem, p. 2.

Do original inglês: The fundamental principle for interpreting punctuation is that the value and function of each symbol must be assessed in relation to the other symbols in the same immediate context, rather than in relation to a supposed absolute value and function for that symbol when considered in isolation.

em que se deu a emergência desse código de expressão verbal” (CHACON, 1998, p. 168-169), e ainda assinalando aspectos da fala na escrita – a transcodificação do oral. A pontuação, à medida que segmenta, também sequencializa partes do discurso.

Chacon desmitifica a estreita associação entre aspectos rítmicos da linguagem e a oralidade, ao defender a tese de que o ritmo se presentifica também na escrita justamente nos lugares em que se intenta recuperar os fatos que cercam a oralidade e que escapam à lexicalização na escrita. Os sinais de pontuação são marcas significativas para o registro do ritmo na escrita e, por serem próprios dos domínios desse código verbal, carregam o estatuto da não-espontaneidade, porquanto demandam aprendizagem institucionalizada. Aprender a pontuar implica a aprendizagem da própria escrita, em seu caráter semiótico de linguagem.

Tradicionalmente, o ensino da pontuação ateu-se à delimitação de unidades de frases, em que se reservou ao aprendiz a evidência da existência dos sinais de pontuação em sentenças declarativas, interrogativas e exclamativas, e que, mais à frente, resultou no quase esvaziamento funcional desses sinais gráficos no construto da unidade textual. Recordemos que essencialmente a partir do século XIX, com o aumento do catálogo desses sinais gráficos, o emprego da pontuação foi se libertando do impositivo da oralidade para se fixar em definitivo nos ditames sintático-semânticos das normativas gramaticais.

Apesar disso, “a vinculação da pontuação com a história parece indicar, no domínio da reflexão linguística mais recente, um caminho que tem ido preferencialmente da frase em direção ao texto” (CHACON, 1998, p. 173). Em situações didáticas, para além do conhecimento formal das estruturas gramaticais, o “emprego dos sinais de pontuação parece estar sendo vinculado, cada vez mais, ao ensino da produção textual e da leitura” (Ibidem, p. 173-174). As constatações hipotéticas de Chacon sobre as abordagens pedagógicas da pontuação aqui transcritas (ressalvadas pelo verbo “parece”) são confirmadas por Mendonça (2020), ao verificar a exploração da textualidade na dimensão pragmática da língua na análise da pontuação em livros didáticos de Língua Portuguesa. Mas há controvérsias, as quais abordaremos em seção subsequente a esta. Por enquanto, ficamos com a focalização da pontuação a partir da dialética que estabelecemos entre a tradição gramatical e a ciência linguística.

3.1 O estatuto linguístico para os sinais de pontuação

A pontuação, desde que tornada objeto de pesquisa da ciência linguística, vem apresentando desafios para a sua categorização e definição de suas propriedades e funções. Para

Rocha (1997), a questão que se coloca é discutir o estatuto linguístico dos sinais de pontuação, ainda que ressalvadas as dificuldades que tal ação impõe ao pesquisador. Na constituição dos sinais de pontuação, encontramos o signo bipartido em significante (o pontuante) e significado (o pontuado), o que nos reporta à concepção saussureana do signo linguístico e a uma de suas ambivalências entre fala e escrita¹⁸.

A palavra é o signo que representa um mundo de coisas extralinguísticas, revestida de materialidade acústica e gráfica. A matéria linguística com que referencia os objetos e conceitos é dada à palavra de maneira arbitrária e convencional. Isolado de um contexto maior, sociointeracionista, o signo expressa um conteúdo do mundo material, concreto, de forma a permitir a construção de sua imagem sensorial e pictórica por parte dos sujeitos participantes de uma dada comunidade linguística. E assim, indissolúvel na sua constituição, o signo apresenta duas faces interdependentes: o significante (plano da expressão) e o significado (plano do conteúdo).

Os sinais de pontuação não se constituem de unidades alfabéticas, e por isso não adquirem o estatuto de palavras, mas a elas se justapõem na expressão do significado, apesar de nem sempre dependerem delas para significar. Sozinhos, são *impronunciáveis*, *mudos*, se não inseridos na cadeia melódica do texto. São, na verdade, os ritmistas das unidades alfabéticas do texto escrito e podem evocar múltiplos significados, só interpretáveis no contexto maior em que se inserem.

Não há, via de regra, entre os sinais de pontuação e o mundo extralinguístico, uma relação biunívoca e imediata, como postulou Saussure ao conceber o signo linguístico. Os sinais de pontuação, isolados de contexto, nada significam, nem mesmo evocam uma imagem que os referencie no mundo concreto, extralinguístico. E é justamente essa ausência de representação na realidade exterior que faz com que os sinais de pontuação só figurem nas manifestações linguísticas da escrita, como matéria estritamente gráfico-visual. Segundo Chacon (1998),

os sinais de pontuação são, pois, marcas específicas da escrita e não apenas porque sua matéria é unicamente gráfico-visual; também (e em decorrência de sua

¹⁸ O Curso de Linguística Geral, resultado de três conferências ministradas por Ferdinand de Saussure, em princípios do século XX, elevando a Linguística à condição de ciência da linguagem, trata a escrita como representação da fala, sem, contudo, negar a superioridade daquela em relação a esta. Se, por um lado, ele reconhece o papel de prestígio da escrita, por outro, sua teoria linguística introduz conceitos centrais como *imagem acústica* e *parole*, que implicam uma concepção da linguagem em que a dimensão oral tem prioridade sobre a gráfica. Para explicar o prestígio da escrita sobre a oralidade valeu-se de quatro princípios: o da permanência através dos tempos, já que as mudanças na imagem gráfica das palavras se processam mais lentamente do que na fala; o da nitidez do signo gráfico, posto a sua estabilidade; o da normatização prescrita nas gramáticas e dicionários; e, por último, o da solubilidade proporcionada pela escrita, quando esta entra em desacordo com a oralidade. Definiu o signo linguístico como uma unidade de duas faces a que chamou de significante e significado.

composição material) porque, dentre as múltiplas práticas de linguagem, somente naquelas que contam com a participação da escrita é que essas marcas vão figurar (CHACON, 1998, p. 89).

Chacon reconheceu os sinais de pontuação na superfície gráfica, mas não desconsiderou as interferências da oralidade na escrita, no quesito do uso desses sinais. A essa materialidade gráfica na escrita, Dahlet (2002) chamou de *sinais vi-lisíveis*, cuja captação se dá pelo olho. Para a autora, é imprescindível refletir a pontuação no plano espacial da escrita, afastando-a das interferências conceituais do fonografismo. Creditou à escrita a característica da bidimensionalidade no que diz respeito à dimensão horizontal (linear) e vertical (hierarquizante). Somente assim “o papel da pontuação poderá aparecer de maneira operacional como um sistema (e não mais como uma enumeração de regras prescritivas), que se compõe de duas vertentes: a *pontuação sintática* e a *pontuação enunciativa*” (DAHLET, 2002, p. 35).

Curioso, porém, se faz notar o esforço dos falantes em notificar os ouvintes sobre a existência dos sinais de pontuação (e não sem função no produto discursivo das interações orais). O famoso comentário metalinguístico “entre aspas” acompanhado de um gestual duplo de mãos e dedos, não raro, irrompe nas mais diferentes situações conversacionais como forma de marcar uma ênfase, ressalva ou até fina ironia. Em outras situações, se não se pode ver o sinal de pontuação em realizações orais de fala, intenta-se ao menos pronunciá-lo em sua nomenclatura como indicador de uma intenção discursiva. Um término de um tema ou tópico conversacional pode ser marcado com a verbalização de um “ponto final”, e “uma vírgula” poderá indicar um desacordo opinativo ou ainda a continuidade de uma situação interlocutiva. É quando o sinal de pontuação adquire, para além de seu espaço gráfico, *valor ideográfico*. É a escrita interferindo na oralidade – o que outrora se postulou inversamente.

Com o objetivo de distinguir o signo de pontuação dos demais signos gráficos, autores como Rocha (1997), fundamentada nos estudos de seus antecessores, Catach (1980) e Tournier (1980), definiram aqueles sinais como *pontemas*, espécie de grafemas, constituídos de matéria (forma) e função, assemelhados aos morfogramas (morfemas), derivados do oral, aos quais se atribuem funções de pausa e de entonação, não decomponíveis em unidades de ordem inferior e de natureza discreta.

Para a efetiva e profícua compreensão das múltiplas funções da pontuação, é preciso considerar sua atuação sobre os *eixos sintagmático* e *paradigmático*. Esses signos gráficos, juntos às unidades alfabéticas, atuam com função delimitadora em níveis gradativos, *inter e intra-frásticos*. No eixo horizontal (sintagmático), apresentam-se “nas extremidades de

sequências gráficas: membros de frases dentro de frases; frases dentro de parágrafos, parágrafos dentro de textos.” (ROCHA, 1997, p. 13)

No paradigma em que atuam, ainda segundo Rocha (1997), os sinais de pontuação dividem-se em *signos obrigatórios* e *signos alternativos*, no que respeita às necessidades discursivas do produtor de texto. Uma pergunta direta obrigatoriamente exigirá o uso limítrofe do sinal de interrogação, a exemplo de “*Como vai você?*”, enquanto a interpolação de uma subordinada numa oração principal poderá ser marcada por vírgulas ou travessões, apesar destes serem de menor recorrência, como vemos em: “*Recife, se a memória não me falha agora, foi a primeira capital do Brasil.*” / “*Recife – se a memória não me falha agora – foi a primeira capital do Brasil*”. A opção pela demarcação da subordinada intercalada com travessões credita ao composto enunciativo valoração enfática.

Essa liberdade na escolha do sinal de pontuação, especialmente na marcação de efeitos enunciativos, é um dos “aspectos sombrios” da pontuação em situações de leitura e escrita em ambientes de ensino e aprendizagem. Notadamente, quando a ação de pontuar ultrapassa os meandros da sintaxe gramatical, perde-se a unidade, porquanto assoma o estilo, a individualidade, o heterogêneo, a identidade discursiva de um querer dizer que o tradicionalismo normativo dos compêndios didáticos não dá conta. Rocha (1997) credita às interferências do oral (e não somente ao funcionamento paradigmático dos sinais de pontuação) a grande flutuação na forma de pontuar um texto.

A *função suprasegmental*, na medida em que um único signo de pontuação é capaz de atribuir diferentes valores e nuances a significativas extensões do texto, consiste em um outro aspecto da pontuação que carrega o estigma da invisibilidade. Não sem equívoco, isso se explica por ainda termos, na prática da análise linguística, em situações formais de ensino e aprendizagem, um olhar fragmentário, microscópico das unidades linguísticas, apesar de o discurso pedagógico apresentar-se já atualizado com as teorias de texto. E, quando o foco é a pontuação, aí mesmo é que esses pequenos sinais gráficos ostentam uma transparência que pouco interfere nas leituras e produções de texto.

Na progressão do texto, a pontuação será sempre significativa e determinante na expressão de “exclamação, interrogação, ironia, ênfase, dúvida, negação total do que vinha sendo dito, insinuação, distanciamento, citação numa citação, discurso direto num discurso indireto ou numa narração, cortes do assunto, mudanças de foco ou sinfonia de muitas vozes” (ROCHA, 1997, p. 13-14). Catach (1980 *apud* ROCHA, 1997, p. 14) destacou a relevância dos sinais de pontuação junto à palavra escrita e os equiparou a uma partitura musical, por serem

eles voz e gesto, permitindo ao falante se expressar não só com palavras e revelar ou ocultar suas intenções discursivas.

Ao focalizar a ocorrência e as possibilidades combinatórias desses sinais gráficos, Tournier estabeleceu três leis¹⁹: 1) a de *exclusão* (lei geral), em que, numa mesma parte do discurso, havendo vários pontuantes a assinalar, apenas um pontuado é utilizado, e apenas uma vez; 2) a de *neutralização* (lei secundária), em que vários pontuados devem ser marcados, e não o podem ser senão por um mesmo pontuante, este só se realiza uma vez; 3) a de *absorção* (lei secundária), em que existem sinais que não podem aparecer um ao lado do outro, mesmo que comportem pontuantes e pontuados diferentes. Em tal caso, um só pontuante se realiza e se encarrega então de seu próprio pontuado e dos outros.

Em síntese, segundo as leis de Tournier, um sinal de pontuação exclui, neutraliza ou absorve outro, não havendo entre eles emprego sequencial, imediatamente um após outro, em mesmo espaço de texto. Entretanto, veremos que a depender do gênero textual e das intenções discursivas, um mesmo sinal gráfico (ou sinais díspares) multiplica-se em determinadas passagens de texto. Assim o é notadamente nos quadrinhos e nas interações em textos digitais, para citar alguns exemplos.

Reconhecer a polivalência dos sinais de pontuação tem sido um objetivo perseguido por alguns teóricos e certamente tal intento não lhes chega como uma tarefa das mais fáceis, dada a observância das flutuações no uso desses recursos gráficos. Talvez daí advenha a falta de consenso nas abordagens sobre o tema. Halliday (1989 *apud* ROCHA, 1997, p. 16) atribuiu três funções para os sinais de pontuação: 1) marcar limites ou fronteiras em unidades hierarquizantes de frases, orações, sintagmas, palavras e morfemas; 2) marcar "*status*", ou seja, indicar a intenção discursiva de um enunciado (declaração, interrogação, exclamação...); 3) marcar relações.

Catach (1980 *apud* ROCHA, 1997, p. 17) também estabeleceu uma tríade de funções para os sinais de pontuação: 1) organização sintática: a função responsável pela união e

¹⁹ TOURNIER, Claude. Histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours, 1980, p. 39.

Do original francês: 1. — Loi générale: exclusion

Certains ponctuants s'excluent mutuellement, c'est-à-dire que même s'il y a, en ce point du discours, plusieurs ponctuations à marquer, un seul ponctuant est réalisé, et une seule fois.

2. — Loi de neutralisation

Si en un point du discours plusieurs ponctuations doivent être marquées, et ne peuvent normalement l'être que par le même ponctuant, celui-ci n'est réalisé qu'une fois.

3. — Loi d'absorption

Il existe des signes qui ne peuvent apparaître l'un à côté de l'autre bien que comportant des ponctuants et des ponctuations différents: dans de tels cas, un seul ponctuant est réalisé et il se charge alors de sa ponctuation propre et des autres.

separação das partes do discurso; 2) correspondência com o oral: função que representa a indicação das pausas, do ritmo, da linha melódica, da entonação, daquilo que chamamos "suprasegmental"; 3) suplementação semântica: função complementar ou suplementar das unidades de primeira articulação, morfemáticas, lexicais ou sintáticas, podendo ou não ser redundante em relação à informação alfabética.

Tournier (1980), ao considerar a autonomia dos sinais de pontuação, dividiu-os em dois grupos: *signos ligados* ou *associados* (afetam outros sinais gráficos) e *signos autônomos* (não dependem de outros sinais gráficos). Os sinais tipográficos (negrito, itálico...), sublinhado, maiúsculas constituem os do primeiro tipo e os já tradicionais sinais preenchem o segundo grupo (ponto, vírgula, hífen...). O autor ainda faz uma distinção entre *sinais pontuais* e *sinais lineares* quanto ao campo de ocupação espacial no texto. Uma vírgula só ocupa um ponto específico do texto, enquanto um negrito, itálico ou sublinhado marcarão maior porção da cadeia gráfica do texto.

Quando o parâmetro de categorização é a função dos sinais de pontuação, Tournier faz a seguinte distribuição: 1) *pontuação da palavra* (o branco, o apóstrofo, o traço de união e os sinais pontuais que se colocam nos espaços em branco); 2) *pontuação da frase* (sinais intrafrásticos); 3) *pontuação metafrástica* (sinais que marcam os limites de sequências de ordem superior à frase); 4. *pontuação especificadora* (os sinais que assinalam certas palavras ou sequências para indicar ao leitor uma particularidade ou destaque no texto).

Alguns outros autores ainda são citados por Rocha (1997) acerca das categorizações que estabeleceram para os sinais de pontuação – o que a permitiu definir algumas conclusões sobre as propriedades desses sinais gráficos²⁰. Entre as suas observações, destacou que: 1) não há uma biunivocidade entre sinal de pontuação e função, visto que um mesmo sinal pode assumir múltiplas funções; 2) quanto mais funções os sinais acumulam, mais difícil se torna seu uso – assim fazer uso de vírgula demanda maior habilidade do que ponto de interrogação, por exemplo; 3) a pontuação, considerando as funções que agrega, afeta todos os níveis do discurso, podendo reforçá-los semanticamente.

²⁰Baker (1985) bipartiu a pontuação em dois sistemas: um fechado relativo à estrutura gramatical da frase e outro aberto, que busca captar a expressividade da fala. Smith (1982) desconsiderou os aspectos de fala e relacionou a pontuação às funções semântica e sintática. Chafe (1987) relegou à prosódia a primazia das funções da pontuação. Hartwell e Bentley (1982) definiram a pontuação na conexão de frases e itens em série e na separação de modificadores livres. Laufer (1980) focalizou no ponto (o símbolo clássico) seus estudos, considerando os valores expressivos e rítmicos desse sinal gráfico. Cunha (1981) considera que pontuar é sinalizar um texto de forma gramatical e expressiva, distinguindo sinais que marcam pausa de sinais que marcam melodia.

Ressalvadas as especificidades nomenclaturais que adotam esses autores para os tipos e funções da pontuação, podemos afirmar acertadamente que a pontuação, na sua multifuncionalidade, delimita, segmenta, sequencializa, relaciona, organiza, complementa, significa, enfatiza, ritmiza, hierarquiza segmentos do texto em que opera como unidade linguística, que vão desde os brancos intervocabulares até o todo do *layout* da página, na qual repousam as linhas de uma produção gráfica.

Recordemos que foi com o surgimento da imprensa que a pontuação recebeu significativo impulso, no que respeita à sua sistematização e formação de catálogo de suas unidades gráficas. Os aspectos gráfico-espaciais da página que servirão de suporte para o registro gráfico do texto também merecem ser abordados - mais ainda quando consideramos a automação dos gêneros digitais. “Na verdade, um dos problemas da linguagem escrita está na diferença entre o audível e o visível, nesta necessidade de passar de um meio temporal (o da fala), para um meio espacial” (ROCHA, 1997, p. 22). O branco da página acaba por se constituir em um “signo em negativo” com sensível implicatura nos meandros semânticos do texto, na dialética que se estabelece entre implícitos e explícitos.

Para Catach (1980), esses espaços organizam-se em três níveis: o da *palavra* (espaços interliterais se opõem aos espaços (maiores) entre as palavras; a ausência de espaço por apóstrofo e o traço de união (léxico) se opõem ao espaço disposto depois dos signos de pontuação sintática; o traço de divisão marca que a palavra não está terminada); o da *frase* (a maiúscula inicial de frase ou parágrafo e o ponto de fim de frase); o do *texto* (o agenciamento geral do livro e dos capítulos, justificação, margens, títulos, intertítulos, disposição de entrelinhas, apelo de notas, oposição de capítulos e de tipos de caracteres, procedimentos para pôr em relevo (destaque), determinação do formato, capa, chamada de coleção, cores, ilustrações etc.).

A inclusão de aspectos da diagramação do texto como categoria da pontuação é bastante inovadora e praticamente desconhecida nos espaços de educação institucionalizada. Numa breve incursão em três gramáticas tradicionais já mencionadas aqui, percebe-se a ausência dessas marcas gráficas no rol dos sinais de pontuação. Listamos no quadro a seguir (quadro 2), numa abordagem comparativa, os sinais de pontuação citados nas três gramáticas apresentadas anteriormente: Cunha e Cintra (1997), Almeida (1999) e Bechara (2006).

Quadro 2 - Sinais de pontuação em gramáticas do século XX

SINAL DE PONTUAÇÃO	CUNHA E CINTRA	ALMEIDA	BECHARA
APÓSTROFO			
ASPAS	✓	✓	
ASTERISCO		✓	✓
CHAVE		✓	✓
COLCHETES	✓	✓	✓
DOIS-PONTOS	✓	✓	✓
HÍFEN			
ITÁLICO			
MAIÚSCULA			
NEGRITO			
PARÁGRAFO		✓	✓
PARÊNTESES	✓	✓	✓
PONTO ABREVIATIVO			
PONTO DE EXCLAMAÇÃO	✓	✓	✓
PONTO DE INTERROGAÇÃO	✓	✓	✓
PONTO FINAL	✓	✓	✓
PONTO E VÍRGULA	✓	✓	✓
RETICÊNCIAS	✓	✓	✓
SUBLINHAMENTO			
TRAVESSÃO	✓	✓	✓
VÍRGULA	✓	✓	✓

Fonte: compilação elaborada pela autora baseada nas gramáticas de CUNHA e CINTRA (1997), ALMEIDA (1999) e BECHARA (2006)

Percebe-se aqui vozes dissonantes no amplo esforço em descrever e categorizar os sinais de pontuação a partir de suas funções, na fracassada tentativa de sistematização e homogeneização desses sinais gráficos. Nenhuma dessas vozes notabilizou-se em seus propósitos conceptivos acerca da pontuação. Isso porque em todas as proposições classificatórias ausenta-se o texto e, dentro dele, o discurso.

Os sinais de pontuação, de integrantes de um subsistema coadjuvante da escrita alfabética, ampliadas as concepções que os cercam, assomam agora como signos constituintes de um sistema que atua em regime de cooperação com o sistema alfabético. Se no seu antepassado serviu à oralização de textos e à organização lógico-gramatical das unidades gráficas, hoje a sua abrangência morfofuncional já muito extrapola tais limites, a tal ponto de relegar para a contemporaneidade uma flutuação nos usos ainda pouco compreendida pelos produtores de textos.

O emprego da pontuação parece ater-se a uma intuição dos sujeitos escreventes, que beira o vale-tudo e que culmina, o mais das vezes, em produtos insatisfatórios, insuficientes aos propósitos discursivos nos campos da leitura e escrita de textos, especialmente nos ambientes formais de aprendizagem. Urge redimensionar as abordagens didático-pedagógicas da pontuação, a fim de trazê-la para a superfície do texto, e assim dar a ela relevância e

empregabilidade consciente (e não necessariamente sistemática) frente ao seu amplo potencial funcional.

A pontuação na perspectiva do texto e em seu caráter multidimensional da linguagem é evidenciada a seguir em duas frentes, sendo a primeira relativa às perspectivas fônica e sintática, e a segunda relativa às perspectivas textual e discursiva.

3.2 A multifuncionalidade da pontuação na interface com subáreas da Linguística

Em sua tese sobre o ritmo da escrita, Chacon (1998) estabeleceu associações entre a pontuação e a linguagem escrita em seu caráter multidimensional – o que já nos relega uma significativa abertura para o trato desses sinais gráficos em perspectiva fônica, sintática, textual e discursiva. Valeu-se dos fundamentos da espacialidade e não-espontaneidade da escrita para dispor das propriedades da pontuação.

Na *dimensão fônica*, considerou o papel da pontuação na marcação de pausas e delimitação de contornos entonacionais. Estariam as pausas no liame histórico da produção de textos para a leitura em voz alta, condicionadas às necessidades respiratórias do locutor. A oralidade serve-se da escrita até que, contrariamente, com a progressiva adesão à leitura silenciosa, a assinalação de pausas pela pontuação passa a ser vista como a representação que a escrita faz de características da fala. Assim sendo, se há um tempo pontuou-se um texto no vislumbre da leitura deste em voz alta (era o ápice da cultura da leitura em voz alta), hoje, em meio à soberania da leitura silenciosa, percebe-se um pontuar guiado por vozes interiores, no condicionamento de alguns usos dos sinais de pontuação.

A pontuação entendida como marcador prosódico, de forma a mostrar a quem lê a extensão (maior ou menor) de pausas que deve fazer, além de outras marcações entonacionais e melódicas, não é consensualmente aceita por estudiosos do tema. Para Hill & Murray (1998 *apud* PACHECO, 2003, p. 14), alguns teóricos veem a pontuação como um tipo de transcrição entonacional da prosódia, sendo os sinais de pontuação considerados análogos visuais da prosódia e, de outra ponta, há teóricos que abordam a pontuação por um viés puramente sintático, como um guia em construções gramaticais. Novamente encontramos a pontuação na balança entre prosódia e sintaxe, fala e escrita.

Na compreensão da escrita como reconfiguração de certas características da fala (aspectos prosódicos), teve o sistema gráfico que desenvolver mecanismos para o registro das elocuções orais em toda a sua variante sonora de volume, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala, tom, entoação, acento e ritmo. Segundo Cagliari (1989), o insucesso na

marcação gráfica de nuances da fala está mais relacionado à inabilidade ou opção de quem escreve do que à inexistência de recursos disponíveis no sistema. Para ele, é preciso rever a crença de que a escrita carece de maior variedade de instrumentos fonográficos para a representação das realizações próprias da fala, visto que o nosso sistema gráfico possui já recursos suficientes para tal fim, muito mais do que se costuma acreditar. Os chamados marcadores prosódicos dividem-se em dois grupos: *lexicais* (palavras e expressões que denotam as atitudes dos falantes, bem como suas emoções e sentimentos) e *gráficos* (recursos tipográficos e, o principal deles, os sinais de pontuação).

Ao apresentar um exemplário do emprego da pontuação como marcador prosódico, a fim de ratificar sua tese de que a pontuação aparece como relevante instrumento de representação da fala, Cagliari conclui que a ação de leitura pressupõe a reconstituição (silenciosa ou em voz alta) da elocução oral. Segundo ele,

quando se lê, mesmo em silêncio, o leitor precisa decifrar a escrita, e isto inclui decodificar todos os elementos do significado e do significante da linguagem, levar em conta as latências causadas pelas posições das referências fonéticas da escrita com relação a seus lugares específicos de realização na fala, para processar mentalmente todos eles, como se ele, leitor, fosse dizer o que lê, por livre iniciativa, como falante. Ao fazer isto, recupera-se, a nível de programação da linguagem, todos os elementos necessários à produção da fala, reconstruindo-se integralmente a linguagem que, neste momento, pode ser traduzida (ou produzida) em fala (leitura em voz alta), ou não (leitura silenciosa). Caso contrário, a leitura torna-se a decifração de uma transcrição fonética, preocupada apenas em reconhecer os sons elementares das palavras, nos sistemas fonográficos, ou em brincar com ilações semânticas, nos sistemas ideográficos. (CAGLIARI, 1995, p. 202)

A pontuação atrelada à prosódia acaba por individualizar-se, visto que o escritor imprimiu em seu texto marcações prosódicas que requererão do leitor a decifração, conforme pontuou Cagliari (1995). Um mesmo texto escrito poderá ser lido de diferentes formas por diferentes leitores e até por um mesmo leitor em momentos diferentes. Chafe (1987) afirma que os estilos de escrita dependem da forma como o escritor utiliza a pontuação para a captação da prosódia da voz interior. Essa voz interior torna-se evidente através da pontuação e ainda audível através da leitura oralizada.

Apesar de reconhecer um pontuar afeito às realizações de fala, Chafe, a partir de experimentos, atesta que o leitor, ao oralizar um texto, dá a ele marcações prosódicas nem sempre compatíveis com o registro gráfico dos sinais de pontuação. Talvez, pelo fato de o leitor e escritor guiarem-se por vozes dissonantes e também, mais acertadamente, por valer-se o escritor do referencial sintático, que lhe impõe restrições não identificáveis na fala. Defende, contudo, a bem do texto, ouvir a voz interior nos desígnios discursivos concernentes ao emprego da pontuação. O som da linguagem escrita é absolutamente essencial para o uso eficaz da

pontuação. Isso demandará também estar atento ao gênero textual, alertam Chafe (1987) e Cagliari (1989), visto que a tipologia textual será impositiva na recorrência de um ou outro sinal gráfico.

Chacon (1998, p.177) reforça ainda que “a delimitação dos períodos é quase sempre vinculada à melodia que as frases teriam na oralidade” e referencia a aprendizagem primária da pontuação na clássica divisão tipológica de frase marcada por pontos de vários tipos: declarativa (.), interrogativa (?) e exclamativa (!), com destaque para as variantes entonacionais. Para o autor, essa identificação de frases está diretamente vinculada à tentativa de, ao escrever, o locutor evocar, por meio da pontuação, a força ilocucionária característica da oralidade, isto é, a forma como essas frases seriam pronunciadas.

Ainda sobre os vínculos entre a pontuação e a dimensão fônica da escrita, aspectos da *extensão* da frase ou oração e *intensidade* deverão ser considerados. Muitas vezes, a proposição do uso de certos sinais gráficos, a exemplo da vírgula ou do ponto e vírgula, justifica-se pela extensão da unidade linguística em períodos compostos. A repetição ou combinação de sinais gráficos em fim de frase revelam a intensidade e/ou a duração de um ato ilocucionário e o estado emotivo de quem as pronuncia.

Por último, tratemos do ritmo indiciado pela pontuação na escrita. Chacon adverte-nos que não pretende a escrita ser um registro especular da oralidade. Os recursos fonográficos encontrados na escrita advêm do processo de transcodificação do oral, e não do de reprodução. A oralidade serve à escrita como referencial na construção de seus instrumentos fonográficos, mas há que se resguardar as especificidades de cada uma dessas modalidades linguísticas. Para o autor, “numa época em que a escrita é produzida não necessariamente para ser lida em voz alta, não é a indicação de como a frase deve ser emitida mas a transcodificação gráfica dessa emissão que é mais destacada pelos sinais de pontuação” (CHACON, 1998, p. 179).

Se no primado da pontuação, a orientação prosódica no uso desses sinais gráficos ganhou contornos arbitrários (no que cabia ao leitor pontuar o texto), mais adiante, gramáticos e profissionais de imprensa trataram logo de repousar a pontuação em terreno estável e restrito a uma lógica estritamente gramatical. A revolução tipográfica do século XX, e com ela o aumento da oferta de recursos gráficos, evidenciou a multifuncionalidade da pontuação, não mais restrita ao registro de fala, mas antes entendida como um processo sintático indispensável à sentença e seus constituintes²¹.

²¹ VEREDINA, Ludmilla. LA SYNTAXE DU FRANCAIS DANS LE MIROIR DE LA PONCTUATIO, 1979, p. 132.

E foi justamente por esse viés (o da *dimensão sintática*) que a pontuação mais se notabilizou. O problema é que quando a sintaxe chega ao aprendiz como um conteúdo árido e pouco fértil, a pontuação se resigna no seu quase total apagamento. Vale mais, nas dinâmicas de análise sintática, identificar o sujeito e predicado e, dentro deles, seus complementos e adjuntos do que fazer reflexões sobre as opções do escrevente em fazer demarcações de unidades linguísticas por meio do uso da pontuação.

O vínculo entre a sintaxe e a pontuação é tão forte e consensual entre os teóricos da linguagem que esses sinais gráficos chegam a ser nomeados de “signos sintáticos”. Dahlet (2002) faz a curiosa observação da ruptura de registro observada nas gramáticas tradicionais em relação aos sinais de pontuação, trazendo à tona a histórica dualidade na focalização dessas marcas gráficas – se em perspectiva fônica ou sintática. Com foco no emprego da vírgula, afirmou que os gramáticos a definem com função prosódica (demarcação da duração e intensidade de pausas orais). Entretanto, no exemplário que apresentam, salienta-se a vírgula sob os ditames sintático-semânticos.

Fica-nos evidente que na tradição gramatical é mesmo “no campo sintático que a pontuação desempenha sua função básica, marcando os limites da proposição no interior da frase, para dela extrair tudo o que não está sintaticamente organizado” (JUNKES, 1995, p. 54). Nessa perspectiva, os sinais de pontuação assumem as funções de *delimitação* de elementos sintáticos da frase e também de *concatenação* dessas mesmas unidades sintáticas, considerando a hierarquia das unidades linguísticas: a palavra no nível mais baixo, a frase no intermediário e o texto como unidade significativa máxima.

Nesse movimento de separar e unir, isto é, segmentar e sequencializar, Catach (1980 *apud* Chacon, 1998, p. 183) afirma que a pontuação atua ainda na organização sintática no plano do discurso. Está também a pontuação (essencialmente o uso de vírgulas) a serviço da organização vocabular intra-frástica, dos termos da oração, se na ordem direta ou inversa, e assim também da separação de itens de mesma série no todo oracional.

Estamos agora a um passo de adentrarmos nas duas outras dimensões da escrita pretendidas aqui para associação com a pontuação: a textual e a enunciativa. Antes, contudo, estando neste espaço limítrofe, vale ressaltar que o que se intenta é transpor a barreira da

Do original francês: Le XX siècle apporte une révolution typographique qui élargit énormément les ressources graphiques, en découvrant de nouvelles possibilités de faire << travailler >> la forme écrite en tant que moyen de véhiculer une information supplémentaire. La charge fonctionnelle de la ponctuation devient plus variée, maintenant elle diffère considérablement de celle de reproduction de la parole: la ponctuation devient un procédé syntaxique, servant non seulement les besoins logiques (suprasegmentaux), mais aussi ceux de la phrase et de ses membres.

historicizante tradição, prosódica e sintática, no trato da pontuação, para a perspectiva contemporânea, que vê esses signos gráficos como operadores textuais multifuncionais de ampla relevância para as ações de linguagem gráfico-espaciais (leitura e escrita).

O aspecto semântico da pontuação dispensa-nos maiores delongas, visto que ele perpassa toda a variedade de emprego desses sinais, muitas vezes, seguindo a mesma lógica sintático-gramatical. Exemplo dessa unidade sintático-semântica é a dupla virgulação demarcatória da subordinada adjetiva explicativa na orientação do sentido do texto. Neste vislumbramos o ponto de chegada no trato da pontuação nos domínios do ensino e aprendizagem.

Fazer o aluno compreender a semanticidade contida em “*Os parlamentares que votaram contra a medida provisória alegaram improbidade administrativa*” no contraponto com “*Os parlamentares, que votaram contra a medida provisória, alegaram improbidade administrativa*”, advinda da presença ou ausência do par de vírgulas, não é tarefa das mais fáceis. No fim, ficará ele com a memória gráfico-espacial classificatória da restritiva marcada pela ausência do sinal gráfico e a explicativa pela presença dele no todo enunciativo. A leitura bem-sucedida da integralidade ou parcialidade parlamentar na não aprovação da medida provisória poderá ficar comprometida. Isso ao considerarmos um ensino tão somente preocupado em “nomenclaturar” as partes constitutivas da oração, que desconsidera ou secundariza o enunciado - produto que é de uma intenção discursiva.

Por séculos, os gramáticos relegaram à pontuação o ostracismo conceitual pautado na bidimensionalidade prosódica e sintática (mais esta do que aquela) na abordagem desses sinais gráficos. E a educação formal seguiu essa trilha. No tocante aos vínculos entre a pontuação e a organização textual, os estudiosos inscritos na tradição gramatical apenas fazem inferências a respeito desses elos, mas coube mesmo aos linguistas torná-los evidentes e ainda assim só mesmo mais recentemente.

Vários autores reconhecem a ação da pontuação sobre a maior das unidades linguísticas – o texto. Sem desconsiderar a função sintática da pontuação, Chacon (1998) elenca um notável referencial de linguistas para justificar o texto na base funcional dos vários marcadores gráficos, entre eles: Catach, Vedénina, Perrot, Gruaz, Smith, entre outros. A partir desses estudiosos, inferiu um pontuar que estabelece ligações entre elementos textuais não definidos sintaticamente e um pontuar que delimita elementos na consideração da globalidade do texto.

Entre os fatores específicos de textualidade, destacam-se a *topicalização* e a *coesão*. Ao primeiro, confere-se um pontuar demarcatório (essencialmente no uso de vírgulas) do deslocamento de termos de sua ordem natural. Tais inversões sinalizam ao leitor uma ênfase

pretendida pelo autor nas suas proposições conteudísticas de texto. Apesar disso, nem toda topicalização é assinalada por algum sinal gráfico. Orienta-se a dispensa de pontuação em pequenas extensões de fragmentos topicalizados, a menos que se pretenda dar realce a tais termos ou ainda fazer uma correspondência com a oralidade e intensificar seu valor semântico.

No que diz respeito à coesão, alguns signos de pontuação são altamente ilustrativos dessa função textual – os dois-pontos, por exemplo. A partir deles, algo será posto em relação direta ao já enunciado, com o fim de esclarecer, explicar, desenvolver uma passagem anterior. Promove-se a articulação de uma passagem do texto a outra. Outro aspecto da coesão é a vírgula com valor elíptico. O uso de parênteses em proposições relacionais de comentário ou indicação acessória, com valor explicativo ou não, consiste também em instrumento coesivo textual. Sobre as inversões, a exemplo de uma subordinada anteposta à oração principal, subjaz a elas matéria fônica a fim de se evitar a monotonia na reconfiguração que se faz da oralidade na escrita. Notáveis são os nexos coesivos entre as orações subordinadas e principal, visto que cria vínculos anafóricos e catafóricos, numa suspensão que diz respeito ao sentido e a marcações entonacionais também reveladores de coesão.

Quadro 3 - Aspectos de coesão pelos sinais de pontuação

Elipse	O meu pai era paulista/Meu avô, pernambucano/O meu bisavô, mineiro/Meu tataravô, baiano (Chico Buarque)
Operador argumentativo	Sorria, você está sendo filmado
Comentário entre parênteses	No cotidiano da sala de aula, o aprendiz sente-se oprimido entre um “ter que dizer” (antes fosse um “querer dizer”) e um “não saber como dizer”.
Coesão catafórica	Nunca mais repita isto: que é impossível aprender a pontuar um texto.
Coesão anafórica	A pontuação, que é um importante recurso gráfico, precisa de maior relevância em sala de aula.

Fonte: a autora

Fica-nos evidente, após essa breve amostra, o papel fundamental da pontuação no processo de produção e recepção de textos, para além das suas funções primárias de representação de características prosódicas da língua falada e orientação da leitura em voz alta. Fato é que “a pontuação é hoje um elemento linguístico de espectro funcional muito mais amplo do que as gramáticas ou mesmo o senso comum costumam admitir” (MACHADO FILHO, 2004, p. 38).

O ir-se adiante, do espaço de forças antagônicas mas não excludentes, da pontuação em perspectiva lógico-gramatical e prosódica, para o espaço do texto e da enunciação discursiva, é o grande desafio nos intramuros da educação formal. Furlanetto (2000, p. 32), ao refletir sobre a vírgula proibitiva entre o sujeito e o predicado e, por conseguinte, o realce explanatório dessa regra de respaldo lógico-gramatical em situações de ensino e aprendizagem, observa que “para

quem não sabe onde está o sujeito e, às vezes, nem o verbo vai ser bem difícil seguir a regra”. E é justamente pelo viés da coesão que a autora justifica o princípio da não separação entre sujeito e predicado. Esses termos sintáticos “estão intimamente unidos, na medida em que o segundo comenta o primeiro. Eles são, pois, fortemente coesos, inseparáveis” (FURLANETTO, 2000, p. 32). A força de coesão determinará a separação ou, contrariamente, a concatenação dos constituintes da oração.

Em sua concepção discursiva de texto, Furlanetto estabelece o que chamou de princípio de coesão: interna (marcação dentro do enunciado) e externa (marcação na sequência enunciativa). Na linguagem escrita, a coesão ocorre intra e entre parágrafos. A autora criticou o ensino guiado por regras meramente sintáticas em detrimento do aspecto semântico. “Em vez de se perguntar apenas se isso ou aquilo é um sujeito ou um adjunto adverbial, por que não se pergunta se isso ou aquilo faz sentido ou não, e como faz sentido?” (FURLANETTO, 2000, p. 33). Trouxe-nos ainda uma importante reflexão ao concluir que as regras da tradição gramatical “apelam para a ideia enviesada de “ordem canônica”, que também só faz sentido quando estamos no mundo da sintaxe estrita (muito abstrato), e não do texto, que é uma manifestação discursiva” (FURLANETTO, 2000, p. 33).

Os compêndios gramaticais postularam um paradigma na ordenação dos termos constituintes da frase: sujeito + predicado (verbo + complementos + adjuntos) e, quase sempre, o desrespeito a esse modelo linear, isto é, o deslocamento de termo sintático, implica a demarcação com sinal de pontuação. A esse princípio de separabilidade pelo não cumprimento da “ordem normal” na disposição dos termos oracionais, aceitemos mais eficazmente o da topicalização que, ao invés de segmentar, ativa os indicativos coesivos de texto. A produção escrita guiada por princípios de textualidade coloca em questão o “como começar?”, que diz respeito às escolhas subjetivas para a inicialização e organização do texto, e o “como prosseguir?”, que se refere à composição do texto, considerando certas regularidades próprias do domínio/gênero discursivo em questão. Temos, então, a construção do texto guiada não pelo canônico da frase, da sintaxe estrita, mas antes pelo canônico do texto.

O texto é elaborado por um autor que escreve e revisa o que escreveu a partir de um propósito comunicativo que mira um leitor também ativo em sua ação de compreensão do que lhe é dito. Autor e leitor são “atores/construtores sociais, sujeitos ativos – que dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH, 2011, p. 34). Abre-se a concepção da pontuação na *dimensão enunciativa* que tem no texto a razão da existência desses sinais gráficos. Os sinais de pontuação, no dizer de Smith (1993), não são autodefiníveis, isto é, não encerram em si valores absolutos. Reclamam para significar o contexto dialógico em que atuam

escritor e leitor no jogo enunciativo de produção de sentidos. É no texto, entendido como unidade de sentido macro, que as funções enunciativo-discursivas dos sinais de pontuação revelam-se. Nas palavras de Smith,

em sentido lato, é função da pontuação indicar leituras, orientar o leitor, dar-lhe subsídios para uma busca mais confortável dos significados. Em sentido estrito, a pontuação tem uma função lógica, sintático-semântica, relacionada intimamente com as combinações sintagmáticas de quem escreve. Dessa escolha decorre sua função estilística, justamente porque o escritor exerce, aí, sua liberdade de criação. Pode-se afirmar, assim, que quanto maior o ajuste entre os sentidos que o escritor pretende alcançar e o uso dos sinais disponíveis, mais as funções destes serão efetivamente cumpridas (SMITH, 1993, p. 56).

A pontuação opera um “querer dizer” possibilitado pelas escolhas gráficas do escritor e, por isso, reveste-se de múltiplas funções. Longe de ser um produto acabado, o texto é concebido a partir da concepção de linguagem como processo de interação, em que escritor e leitor atuam em regime de cooperação na incessante busca em fazer significar o construto linguístico. Em seus propósitos discursivos, “os escritores querem saber como a pontuação pode se colocar a seu serviço – e não como eles podem se colocar a serviço da pontuação” (LUKEMAN, 2011, p. 11).

Ainda segundo Smith (1993), a função prosódica da pontuação decorre da liberdade de uso desses sinais gráficos. As disposições sintáticas e estilísticas engendradas pelo escritor, a fim de orientar o leitor em sua trilha interpretativa, dará o tom rítmico-melódico do texto e esses aspectos entonacionais serão significativos na expressão do sentido pretendido pelo autor e apreendido pelo leitor. Isso porque “uma vez que não se leia o enunciado com a postura entoacional e rítmico-melódica que ele exige, corre-se o risco de o enunciado não ser compreendido, ou ser percebido diferentemente daquilo que o escrevente quis marcar” (SILVA e SILVEIRA, 2020, p. 367).

Todas as funções da pontuação convergem para a enunciação (ou dela emanam), na medida em que pontuar um texto pressupõe, de um lado, o escritor, que constrói o seu leitor numa situação de interlocução não direta e, de outro, o leitor, situado no tempo e espaço distintos, que, por sua vez, precisa estar atento aos sinais gráficos que poderão revelar os intentos discursivos do escritor. Os sinais de pontuação, ao mesmo tempo que miram o leitor com o fim de lhe dar subsídios para a construção do sentido do texto, revelam o produtor da escrita. Eles chamam a atenção do leitor para o texto e para o próprio escritor. Demarcam os interactantes da situação enunciativa em que autoria e estilo sobrelevam-se na composição do texto. Assim, para Chacon (1998),

o próprio fato de pontuar já é a marca mais flagrante da presença do interlocutor na produção textual: pontua-se para alguém, pontua-se com a expectativa da leitura, com a expectativa de se fazer entender. Simultaneamente, pontuação é marca do produtor, marca representada de seu exercício linguístico, da transcodificação de sua respiração, do tempo de sua atividade de linguagem registrada pelo código escrito. Os sinais de pontuação, por conseguinte, fornecem pistas para a apreensão de como se dá a utilização da linguagem, de que modo os interlocutores estão representados nesse processo e de como o sentido é construído na atividade escrita (CHACON, 1998, p. 126).

A função enunciativa da pontuação foi indiciada pelos gramáticos em seus manuais prescritivistas, afirma Chacon (1998), mas foram os linguistas que efetivamente trouxeram para a superfície as marcas desse dialogismo – dialogismo que está na base do debate e pesquisa sobre pontuação: fala e escrita; leitura e escrita; gramáticos e linguistas, orientação lógico-gramatical e orientação semântico-textual-discursiva. Entre a tradição (prosódica e sintático-semântica) e a contemporaneidade (textual-discursiva) no trato da pontuação, queremos não a cisão entre essas dimensões linguísticas, mas, antes, a confluência delas na construção dos sentidos do texto. O movimento é o do tecelão no entrelaçamento multidimensional das funções do texto.

Muitos são os usos dos sinais de pontuação com função enunciativa, a saber: os pontos (final, de interrogação e de exclamação) são altamente reveladores da disposição do escritor em relação ao que intenta fazer chegar ao seu leitor; aspas e travessões, na demarcação do discurso de outrem antecédidos que é pelos dois-pontos; as inversões sintáticas sinalizadas por vírgulas com o intuito de destacar uma ideia; as delimitações de unidades linguísticas por meio de travessões duplos numa indicação de comentário com fins múltiplos (explicação, retomada, ênfase, complementação...); os sinais de interrogação e de exclamação (este o mais suprasegmental de todos) na expressão de sentimentos e emoções. Tudo isso sem falar nas marcas tipográficas (negrito, itálico, sublinhamento, alíneas, margens), que quase sempre não se inserem na descrição dos sinais de pontuação. Tais marcas comprovam a não transparência da palavra, que se torna opaca e solícita de um trabalho de interpretação por parte do leitor. De fato, essas marcas “duplicam o dizer revelando uma falta de adequação das palavras, uma separação entre discurso próprio e de outrem, uma retomada, uma reserva ou rejeição, uma lacuna que deve ser preenchida pelo interlocutor” (CUNHA, 1999, p. 48).

Os valores enunciativos dos sinais de pontuação evidenciam desde a função dessas marcas gráficas na organização dos diferentes planos do dizer do texto até a expressão das relações intersubjetivas e de afetividade dos interlocutores. Esses sinais cumprem, portanto, o exercício pleno da enunciação. As condições de produção do texto, as intenções discursivas e,

em favor delas, as escolhas gráficas empreendidas pelo escritor moldam o arcabouço do texto. E isso não é de hoje.

A pontuação em sua linha do tempo revela-nos tendências de época, em que escritores eram afeitos a construções mais longas com predomínio do emprego de vírgula e ponto e vírgula, ao contrário de hoje, época em que a opção é pela brevidade dos períodos e quase desuso do ponto e vírgula. Historicamente, no uso de sua liberdade discursiva, autores ora carregavam no emprego do ponto, ora no da vírgula, ora na opção por pontuação alguma. “As diferentes maneiras pelas quais se enuncia determinam a pontuação, o que se pode comprovar pelas mudanças nas formas de se pontuar advindas de mudanças de concepção das próprias formas de se organizarem as construções linguísticas” (CHACON, 1998, p. 129).

Essa variabilidade no uso dos sinais de pontuação justifica a dificuldade na descrição das condições de uso ou, algumas vezes, a inoperância do prescritivismo da tradição gramatical, que elegeu a estrutura do enunciado como centro de suas abordagens. Apesar de algumas recorrências no emprego da pontuação, os estudiosos da linguagem nunca deixam de reconhecer o caráter estilístico-subjetivo desses recursos gráficos. Todo ato de enunciação é irrepetível, visto que nasce de uma comunicação pragmática. Aspectos dissonantes e concordantes envolvem o emprego da pontuação. No que concordam, os sinais de pontuação obedecem à convenção de fatores ligados à sintaxe da língua e do texto e ao modo tradicional de interpretar esses fatores. No que destoam, opera-se a relação da pontuação com a atividade enunciativa.

A pontuação que se compraz na interlocução coloca em evidência os dois polos da interação dialógica: produtor (escritor/falante) e receptor (leitor/falante). Esses constituem-se como seres atravessados simultaneamente pela escrita e pela oralidade. Os sinais de pontuação inscrevem nas produções escritas uma dupla dialogia²². A primeira delas envolve a esfera da produção e a esfera da recepção do texto escrito, em que aquele que escreve sinaliza para o seu leitor um caminho preferencial de leitura. Este, por sua vez, trabalha em favor da recuperação do dizer de um outro, estando ambos (escritor e leitor) demarcados e identificados simultaneamente nos domínios da escrita e da oralidade.

A segunda dialogia remete-nos novamente ao debate sobre o entrecruzamento da escrita e oralidade, isto é, as marcas da oralidade presentificadas na escrita, ainda que não de forma direta e automática. “Desse modo, essa segunda forma de dialogia mostra que, na escrita, a ação entre interlocutores é mediada não só pelas propriedades gráficas mas também pelo modo como

²² Valemo-nos aqui da reflexão de Chacon (1998, p. 134-148).

tais propriedades gráficas podem evocar outras: aquelas da oralidade (CHACON, 1998, p. 135). É a transcodificação do oral operada pela escrita já mencionada aqui. Transcodificação, e não representação. A interseção do oral na escrita advém da relação dialógica. Resguarda-se, porém, relativa autonomia entre essas duas modalidades de língua.

Um outro aspecto possibilitado pelos sinais de pontuação como fenômeno enunciativo é o da *fragmentação* do sujeito escrevente. O uso de travessões, parênteses, aspas e vírgulas assinala uma interrupção no fluxo do discurso para dar vazão, muitas vezes, ao dizer de um “outro”, cuja interferência o produtor de texto gráfico não é capaz de evitar. Estão assim os sinais de pontuação a serviço da demarcação do discurso polifônico e da heterogeneidade do dizer em sua dimensão enunciativa. Essas múltiplas vozes que atravessam o discurso do locutor nem sempre lhe chegam de forma consciente. Não raro essas vozes ecoam em uníssono, numa identidade ilusória do próprio locutor do discurso. Quando, porém, o escritor percebe essas vozes com estranhamento, como sendo alheias ao seu texto, ele as demarca com sinais de pontuação e daí a sensação da interrupção no fluxo da escrita.

Ainda sobre os vínculos da pontuação com a enunciação na expressão das múltiplas vozes constitutivas do dizer heterogêneo, tem-se a suspensão do fio do discurso a partir das “sequências de estruturas coordenadas, da justaposição de elementos heterogêneos, que, na continuidade da escrita, associam-se pelo fato de ocultarem um elemento comum” (CHACON, 1998, p. 143-144). Há aqui um falseamento da separação desses elementos por meio da pontuação (seja no espaço gráfico, seja na entoação suspensiva com a qual são percebidos ou ainda nas pausas diante de uma leitura em voz alta ou silenciosa). São antes rupturas que encadeiam diferentes ângulos possíveis para focar a parte que foi elidida, que é comum às estruturas coordenadas.

E, por último, a terceira maneira pela qual a pontuação pode indiciar a interferência do “outro” na produção do escrevente consiste nas demarcações de início e fim dos fluxos verbais. Coloca-se em evidência a liberdade subjetiva do escrevente na concepção que faz do seu texto e na forma como se constitui como sujeito em função desse “outro”. São aqui determinantes a forma como o escrevente conduzirá o seu texto, especialmente nas amarrações semântico-discursivas que imporá na sua produção gráfica. Em síntese, coloca-se em jogo aqui tudo o que foi dito e o que se está ainda por dizer. A forma de paragrafação do texto, as delimitações dos compostos frásticos, as relações argumentativas, as informações novas na progressão do texto, as retomadas de elementos já enunciados são incisivas nas modulações do texto demarcadas pelos sinais de pontuação.

Um outro aspecto é conferido à pontuação: o da expressividade na escrita, que consiste na maneira pela qual o escritor constrói seu objeto de escrita e nele revela seus estados subjetivos. Ao lado de elementos lexicais, a pontuação intenta registrar no espaço gráfico, no processo de transcodificação, a vivacidade da expressão oral. Dahlet (2006) chamou isso de conotação da expressividade por entender que “a imagem supostamente sonora trazida pelos sinais de conotação da expressividade em nada é direta, transitiva, mas sim construída, fabricada” (DAHLET, 2006, p. 228). Essa construção demandará a ativação das estratégias discursivas do leitor para dar significação ao texto.

A pontuação revelada aqui na multidimensionalidade da escrita fez emergir a dualidade excludente das abordagens em perspectiva tradicional e contemporânea para esses sinais gráficos. Ao historicizar os sinais de pontuação, desde sua gênese até os dias atuais, uma cisura de transposição desafiadora firmou-se no caminho do ensino e aprendizagem desses marcadores de múltiplas funções na escrita. De um lado a gramática de tradição secular, que menciona a pontuação sob viés prosódico, mas que se fecha fortemente nos preceitos sintáticos no uso desses sinais gráficos. De outro, a Linguística, que ainda experiencia caminhos para uma prática alicerçada na concepção textual-discursiva da pontuação.

No limiar tautológico em que se inscreve a pontuação – ela surge no e para o texto, fragmenta-se nas unidades da frase e ambiciona reerguer-se na enunciação do texto – fica-nos evidente a força ilocutória desses símbolos gráficos. Numa visão ampliada, faz-se necessário despertar nos interlocutores a percepção valorativa das tantas funções dos sinais de pontuação para além do seu aspecto lógico-gramatical. Caberá à escola, enquanto instituição promulgadora da aquisição da escrita, refletir sobre os usos plurais da pontuação em diferentes domínios discursivos para assim, mais eficientemente, o aprendiz utilizar esses marcadores gráficos em suas produções de texto.

E é justamente nesse ambiente formal de ensino e aprendizagem que inscreveremos a pontuação na seção a esta subsequente, a fim de compreender o *status quo* desse conteúdo pedagógico. Apresentaremos pesquisas sobre a percepção de professores acerca do ensino da pontuação e como se dá a abordagem desse conteúdo linguístico no instrumental didático-metodológico de que se utiliza o professor em suas ações pedagógicas. E ainda: ilustraremos como o conceito lógico-gramatical dos sinais de pontuação é imperativo em espaços sociais fora da escola.

4 A PONTUAÇÃO NA ESCOLA À GUIA DE INTERROGAÇÕES E EXCLAMAÇÕES

Vimos que a pontuação se constrói na dupla dialogia, que envolve o escrevente e o leitor, e também a oralidade e a escrita. Trazida para o domínio da educação formal, a pontuação se fundamenta nos eixos da escrita, da leitura e da própria análise linguística, dada a sua amplitude de usos e funções que desencadeia no corpo linguístico gráfico-espacial.

Como sinais vi-lisíveis que são, os sinais de pontuação se corporificam sobre superfícies de celulose e, mais modernamente, em telas digitais. São símbolos ideográficos, suprasegmentais, quase imperceptíveis, mas que acabam por se constituir, ao lado de outros segmentos gráficos, a armadura do texto, que dão a ele sustentação prosódico-sintático-semântico-discursiva. Das funções que abarcam, esses sinais organizam, delimitam, hierarquizam, relacionam, sequencializam as partes constitutivas do texto. Em torno deles, sobram definições imprecisas e não consensuais nas gramáticas tradicionais, além de um prescritivismo edificado em fórmulas fixas, pelo viés da sintaxe, nem sempre compreensíveis ao aprendiz do código gráfico da linguagem. Nem mesmo há concordância entre os gramáticos em relação a quantos e quais são os sinais de pontuação.

E quando esses sinais não se afiguram no texto, há quem afirme não haver prejuízos significativos na leitura dele²³. Se assim for, pontuar para quê? É mesmo para o espelhamento do oral na escrita, para que esta sirva de guia prosódico para a leitura em voz alta? O percurso que fizemos até aqui não nos permitirá pensar assim. Não mais. Essa visão diminuta arraigada na concepção primária dos sinais de pontuação ainda sobrevive nos espaços pedagógicos, da concepção teórica da tradição gramatical à efetiva prática de sala de aula.

Talvez não seja exagerado afirmar que, dos conteúdos gramaticais de aquisição da norma linguística, a pontuação gráfica de um texto sempre esteve à margem desse processo de aprendizagem, sendo, quase sempre, relegada a segundo plano. E quando alçava ao posto de tema de uma exposição didática, compreender-lhe os usos dentro do rigor da norma parecia, ao aprendiz, tarefa inalcançável, dado o seu ilogismo diante das muitas intencionalidades discursivas verificáveis de seu uso em diferentes situações comunicativas.

Ensinar e aprender a pontuar um texto parece ainda ser uma incógnita para os interactantes que protagonizam o fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula. De um lado, o professor envolto em uma volumosa sequência conteudística ditada pelos currículos oficiais,

²³ Smith afirma não haver registro de uma linguagem escrita causando confusão por falta de pontuação (1982 apud Rocha, 1997, p. 6).

nos quais o ensino de pontuação parece pouco afigurar-se, e, de outro, o aluno orientado a fazer notações gráficas de suas representações de mundo, em que mais lhe inquieta a preocupação com o “quantas linhas, professor(a)?” do que com a efetiva apropriação da linguagem na sua função social de autor de texto. Há de se considerar também uma possível limitação do professor no saber relativo à pontuação – o que acaba por coibir no aprendiz o conhecimento da multifuncionalidade desses sinais gráficos em suas leituras e produções textuais.

Uma recente pesquisa realizada com 86 professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário de escolas portuguesas objetivou perceber quais as crenças desses profissionais sobre o ensino de pontuação a partir de suas práticas pedagógicas²⁴. O resultado traz-nos algumas instigantes reflexões.

Quadro 4 - Pesquisa com professores da Educação Básica de Portugal

ITEM	RESULTADO
Classificar o desempenho médio dos seus alunos no que diz respeito ao uso da pontuação, sendo a escala de resposta uma escala de quatro pontos (<i>fraco, suficiente, bom e muito bom</i>).	A maioria das respostas recaíram no <i>fraco</i> ou <i>suficiente</i> , sendo o 1º ciclo o nível de ensino em que a percentagem de respostas “ <i>Bom</i> ” é mais elevada e o 2º ciclo é o nível em que não há respostas que situem os alunos acima do nível suficiente.
Assinalar como problemático ou não problemático cada um de um conjunto de sinais de pontuação indicados (ponto, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos, travessão, ponto de interrogação, ponto de exclamação).	A vírgula foi o sinal de pontuação mais frequentemente assinalado como problemático (75,6% das respostas), logo seguido do ponto e vírgula (70,9% das respostas). Qualquer dos outros sinais de pontuação mencionados foi assinalado como problemático em menos de 30% das respostas.
Avaliar positiva ou negativamente, cada afirmação associada a um critério diferente de uso de vírgula: a) é útil que os alunos associem uma vírgula na escrita a uma pausa na oralidade; b) é útil que o trabalho sobre os diferentes contextos de uso da vírgula seja feito à medida que são trabalhadas em aula as estruturas sintáticas relevantes.	O critério sintático é aceito por praticamente todos os professores (100% a partir do 2º ciclo, 96,4% no 1º ciclo). A relevância do critério prosódico é também aceita pela maioria dos professores, observando-se, contudo, diferenças na distribuição da aceitação por ciclos de ensino: a associação da vírgula à prosódia é aceita por 100% dos professores do 1º ciclo, 80% dos professores do 2º ciclo e apenas 56,3% dos professores do 3º ciclo e secundário.
Avaliar positiva ou negativamente cada afirmação a seguir. a) Ensino a pontuar corrigindo os erros de pontuação nos trabalhos dos alunos. b) Ensino a pontuar assinalando os erros de pontuação	No que diz respeito às práticas associadas à revisão / correção de texto (a e b), a maioria dos professores declarou usar os dois tipos de estratégia. Já no que diz respeito às práticas que envolvem a explicitação das regras de uso da vírgula, no 1º ciclo, quer o tipo de prática descrito em c) quer o tipo de prática descrito

²⁴ Inquérito online (utilizando a plataforma SurveyMonkey). Foram recolhidas, em 2016, respostas válidas (completas) de 86 professores, sendo 28 do 1º ciclo (1º ao 4º ano), 10 do 2º ciclo (5º e 6º anos) e 48 do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos) ou secundário. A experiência profissional declarada pelos sujeitos situou-se entre 1 e 40 anos. SANTOS, Ana Lúcia. *A pontuação: do ensino à avaliação*. Revista da Associação Portuguesa de Linguística, N° 5 – 09/2019 | 75-93.

<p>nos trabalhos dos alunos e discutindo pelo menos alguns casos em aula.</p> <p>c) Ensino a pontuar criando aulas específicas em que se lê a definição da função de cada sinal de pontuação (por exemplo, lendo uma síntese do manual).</p> <p>d) Ensino a pontuar criando exercícios específicos de pontuação para contextos sintáticos específicos (por exemplo, exercícios de pontuação de subordinadas adverbiais).</p>	<p>em d) são declaradamente usados por cerca de 70% dos professores. No 2º ciclo, mais professores dizem usar a estratégia descrita em c) (leitura da definição da função de cada sinal de pontuação) do que a estratégia descrita em d) (exercícios específicos de pontuação para contextos sintáticos específicos). Já no 3º ciclo e secundário, a diferença parece ir no sentido inverso. Contudo, em geral, a maioria dos professores responde afirmativamente a cada um dos itens, observando-se uma aceitação de cada um dos itens sempre superior a 50%.</p>
--	---

Fonte: compilação elaborada pela autora baseada em SANTOS (2019)

Dos resultados obtidos, algumas conclusões são relevantes: 1) quanto mais o aprendiz avança na escolarização, mais negativa é a percepção dos professores em relação ao desempenho dele no quesito da pontuação; 2) a vírgula foi alavancada como o sinal mais problemático ao lado de seu compatriota, o ponto e vírgula; 3) os critérios sintático e prosódico, advindos da historicidade dos sinais de pontuação, são aceitos, em percentual elevado, por todos os professores entrevistados, sendo a sintaxe mais impositiva e a prosódia menos sentida à medida que o aprendiz avança na escolarização; 4) todas as afirmações sobre as metodologias de ensino consistem em práticas efetivas de sala de aula, declaradas por mais da metade dos entrevistados, e tais práticas vão desde a aprendizagem traumática e irrefletida do certo e errado, na base do “só sei que é assim”, até uma prática consubstanciada na reflexão fundamentada nos usos de linguagem em que o aprendiz ergue-se como sujeito sócio-histórico, num tempo e espaço definidos.

A enquete, embora realizada em território lusitano, não nos parece distanciar-se da realidade das escolas brasileiras. Naturalmente, a aquisição da escrita pressupõe a aprendizagem de todo o conjunto de suas notações gráficas, entre elas a pontuação. À medida que o aprendiz progride no nível de escolaridade, as suas produções escritas se complexificam – o que demanda um maior provimento organizacional do texto a bem de sua clareza e inteligibilidade.

No cotidiano da sala de aula, o aprendiz sente-se oprimido entre um “ter que dizer” (antes fosse um “querer dizer”) e um “não saber como dizer”. Para motivá-lo na escrita, fórmulas fixas lhe são apresentadas – como se o ato de escrever, com toda a sua discursividade de um eu que fala para um tu/vós, coubesse num molde pré-estabelecido. O escritor é o tecelão do texto e, cada peça que produz será o resultado de sua inventividade, ainda que haja em sua produção recorrências que a inscreve na tão propagada e massificada teoria dos gêneros discursivos. O problema é que “o processo de constituição dos gêneros é reduzido a uma sequência didática previamente determinada, podendo deixar em segundo plano a atenção

desejável ao processo de escrita do aluno e à sua relação com a linguagem” (CORRÊA, 2013, p. 483).

O professor, absorto em múltiplas carências (formativas, didático-pedagógicas, valorativas, trabalhistas e, por que não afetivas)²⁵, vê no livro didático o manual cabal de toda a sua prática pedagógica. Tal manual é já réplica da BNCC²⁶ e das modernas teorias linguísticas – especialmente das que estão em moda (letramento, multiletramento, multimodalidade, só para citar algumas). Até os objetivos e competências do ensino e aprendizagem já estão, nas páginas dedicadas ao professor, prontos e acabados, aula a aula, numa referência direta aos prescritores dos documentos oficiais.

Como toda prática pressupõe uma teoria e toda teoria requer uma aplicação prática, encontramos em Corrêa (2013) as bases teóricas para o ensino da escrita que, por sua vez, recairão no ensino da própria pontuação. Partimos da compreensão do caráter movente da escrita com ênfase em seu aspecto processual, em oposição à ideia de fixidez gráfica. É no movimento da escrita que diferentes práticas sociais se cruzam no espaço da produção de texto. Texto com finalidade discursiva – o que o inscreverá em um gênero (do discurso e não de texto)²⁷, ainda que, no contexto de sala de aula, o trabalho com a escrita acabe destituído de dois de seus aspectos constitutivos: seu caráter dinâmico e sua heterogeneidade.

No que se refere aos fundamentos da escrita para o seu ensino, Corrêa (2013) relembra-nos alguns princípios que, se não estiverem na base formativa e ativa do professor em sua dinâmica de sala de aula, poderão justificar algumas inadequações e insuficiências na aprendizagem da pontuação e da escrita como um todo. São eles: 1) todo enunciado, independentemente de sua dimensão e do gênero em que se inscreve, é dialógico; 2) o material linguístico na escrita tem valor indiciário, isto é, o escrevente deixa em seu texto pistas (para além do linguístico) para guiar a atividade interpretativa de seu interlocutor; 3) o processo de escrita só é passível de observação sob a lente da pragmática-enunciativa, a partir da compreensão da construção de sentidos por sujeitos sociais e históricos ali postos em situação dialogal; 4) toda proposição didático-pedagógica deve ter como embasamento o caráter discursivo da linguagem e dos sujeitos interactantes; 5) o discurso e a identidade do sujeito na sua relação de alteridade, heterogeneidade constitutiva da escrita e representação.

²⁵ Considere-se aqui a adjetivação relativa ao contexto escolar com toda a obviedade que nos dispensa maior elocução.

²⁶ Base Nacional Comum Curricular é o documento normativo, idealizado pelo Ministério da Educação, que prevê as aprendizagens essenciais para alunos do Ensino Básico.

²⁷ Distinção ressalvada por Corrêa (2013, p. 485).

Os fundamentos supracitados são essencialmente de base bakhtiniana, e também da análise do discurso francesa, e incita um fazer pedagógico que vai de encontro àquele firmado no reconhecimento e repetição de modelos textuais pré-concebidos, sendo estes, no mais das vezes, alheios às práticas de linguagem do aprendiz. Falta a ele, em seu espaço escolar, reconhecer-se como sujeito dotado de linguagem e capacidade discursiva. Sobra-lhe um estranhamento diante de textos tão díspares e diversos, a ponto de incutir-lhe a falsa ideia de que ele é incapaz de ser proficiente em sua própria língua. Por que é tão penoso para o aprendiz escrever? Por que o “quantas linhas” sobrepuja o “querer dizer” em sua prática de produção de texto? Na opinião de Corrêa (2013),

para abreviar uma discussão que precisaria ser mais longa, os gêneros do discurso, tal como frequentemente ensinados na escola, têm sido vistos, preferencialmente, por um viés tipológico. Tende-se a ensinar, num retorno ao ensino por meio de modelos de textos, uma série de gêneros do discurso, orais ou escritos, que, embora não seja considerada pela teoria como uma lista exaustiva, privilegia a tipologização e, por essa via, chega à sala de aula sob a forma de uma sucessão de modelos repassada ao aluno (CORRÊA, 2013, p. 496).

O fracasso ou pelo menos “o estigma de fracasso” que carrega o aprendiz em suas ações de escrita advém da sua falta de apropriação dessa forçosa homogeneização insistida pela escola, em que aspectos estruturais (que vão da palavra ao texto) são mais valorizados do que a própria construção de sentido. É somente na investitura no diálogo e como tal no reconhecimento dos partícipes como seres históricos dotados de linguagem com função social que a escola poderá abrir espaço “para alguma singularidade na apreensão de um determinado gênero, o que favorece apropriações inéditas ao permitir que o escrevente busque, na palavra, a força do argumento e não a estrutura repetível do modelo” (CORRÊA, 2013, p. 496).

O fato é que se houvesse uma fórmula para o “escrever bem” nos mais variados gêneros, a escola já estaria entregando à sociedade exímios escritores. Ao contrário disso, a escola, ao negar seus alunos como sujeitos empíricos dotados de múltiplas linguagens, nega também a eles o direito de se formar como sujeitos do discurso erguidos nas instâncias da alteridade (todo discurso é atravessado por vozes alheias) e, portanto, da heterogeneidade constitutiva.

A heterogeneidade que circunda o tema da pontuação e que justifica a sua complexidade ultrapassa os limites do discurso que se presentifica no texto. Heterogêneos e não consensuais são também os estudos de linguagem para descrever e sistematizar o funcionamento dos sinais de pontuação (domínio teórico), as abordagens gramaticais e didático-pedagógicas (domínio normativo), o emprego no que tange ao como e quando pontuar (domínio do uso).

Soncin e Carvalho (2021), ao refletirem sobre a heterogeneidade na tripartição dos domínios (teórico, normativo e do uso) concernente à pontuação, retomam e/ou apresentam questões de larga pertinência para justificar o lugar desse conteúdo nas instâncias da educação formal. No eixo teórico, encontrará o professor duas principais tendências para guiá-lo em sua prática pedagógica (ambas de base tradicionalista e edificadas na tensão da relação entre fala e escrita): a fonocentrista (dimensão fônica da linguagem) e autonomista (dimensão sintática da linguagem). Esse antagonismo teórico não escapará aos materiais didáticos - aos quais muito se atém o professor em suas ações de sala de aula.

Malsucedida é a tentativa de homogeneização no uso dos sinais de pontuação instaurada pelos gramáticos (domínio normativo), considerando-se que: 1) é facultado o emprego de alguns sinais de pontuação e ainda diferentes sinais podem assumir a mesma funcionalidade em determinadas passagens de texto; 2) não há consenso entre os gramáticos nas normativas prescritas em seus manuais acerca da pontuação, especialmente no uso da vírgula. Imagine-se um professor guiado (ou até formado) por um desses manuais ao tomar como critério corretivo as prescrições gramaticais desses compêndios tradicionais. Variáveis serão, quantitativa e qualitativamente, os erros e acertos das produções escritas avaliadas, a depender do revisor e da gramática tomada como referência para análise.

Enquanto a convenção ortográfica tem estatuto de lei, a convenção para a pontuação reside na flexibilidade e variabilidade – o que só complexifica o seu ensino e aprendizagem e nos desautoriza a tratar a pontuação unicamente pelo critério lógico-gramatical. Por isso, afirmam Soncin e Carvalho (2021):

Por fim, considerando as problematizações que envolvem a pontuação, simultaneamente, no domínio teórico e no domínio normativo, parece não surpreender a flutuação de usos de sinais de pontuação observada nos textos de escreventes, especialmente em contexto escolar, bem como parecem se justificar os relatos comuns de não entendimento ou de insegurança quanto aos seus próprios usos. Esses relatos, tais como “eu nunca sei como empregar vírgulas” ou “não repare minha pontuação” ou “eu vou pontuando conforme eu falo porque não sei as regras”, entre muitos outros – oriundos de estudantes em processo de escolarização formal quando em conversa com professores de língua portuguesa – juntamente com a flutuação de usos de pontuação observada nos textos de alunos, são marcas que revelam uma relação problemática dos sujeitos com o objeto “pontuação”. (SONCIN e CARVALHO, 2021, p. 493).

Se não há consenso teórico-conceptual entre os estudiosos da linguagem e profissionais do ensino no que concerne à pontuação, como esperar uniformidade no emprego desses sinais gráficos por parte dos aprendizes? Por outro lado, como não impor parâmetros à subjetividade discursiva do escritor nas suas proposições textuais, no jogo dialógico que enseja com o leitor,

nos usos que se faz da pontuação? A problemática da pontuação tem na sua base a perspectiva teórico-analítica pela qual enveredará o ensino e aprendizagem.

Soncin e Carvalho (2021), ao discorrerem sobre as diferentes perspectivas linguísticas sobre a pontuação, traçam um panorama que coincide com a própria historicização desse recurso gráfico na sua estreita relação com o desenvolvimento da escrita (quadro 5). Cumprenos destacar aqui as suas implicações para o ensino a partir do prisma adotado, consciente ou inconscientemente, pelo professor em sua prática de sala de aula²⁸.

Quadro 5 - Abordagens linguísticas para a pontuação

RECURSO PROSÓDICO	RECURSO GRÁFICO	RECURSO DE LEGIBILIDADE	RECURSO ENUNCIATIVO
Promove-se a crença de que a escrita pode ser considerada como espelho da fala ou, em posição menos categórica, como sua tradução (e, assim, com algumas diferenças). Nesse âmbito, os sinais de pontuação cumpririam a função de ser na escrita o que é a prosódia na fala, como se fossem correlatos, segundo a primeira crença, ou de suprimir a “deficiência” da escrita de não dispor completamente de recursos da fala, de acordo com a segunda crença. De um modo ou de outro, a relação direta que se estabelece entre fala e escrita tomam esses fatos de língua de maneira parcial com vista ao seu aspecto puramente formal, sem considerar o modo como ambos se constituíram historicamente e como eles significam no interior de práticas sociais.	Promove-se a manutenção de um ideal de língua e de escrita, ambos homogêneos e desconstituídos de qualquer variação e idiosincrasias, para o atendimento de um padrão normatizado. Como consequência, distancia-se o sujeito escrevente da produção textual proposta em contexto escolar, já que não há espaço para a realidade heterogênea que o constitui como sujeito da linguagem, tendo em vista a ênfase em uma produção textual idealizada. Nesse contexto, as funções atribuídas à pontuação fora do escopo da sintaxe são rejeitadas, como é o caso de aspectos prosódicos e quaisquer outros que remetam a aspectos fônicos da língua, uma vez que são vistos como interferências indesejadas na escrita, já que essa pertence ao mundo gráfico. Aos olhos do escrevente, que é sensível	Promove-se a ideia de que, por meio do domínio de regras gramaticais e padrões pré-estabelecidos, garante-se o sucesso da comunicação escrita. Nesse ideal, o papel dos sinais de pontuação seria um dos mecanismos a serem dominados para garantir a clareza de um texto. Como consequência, entende-se o sucesso da produção escolar associada a padrões que se definem previamente, dando ao escrevente a falsa ideia de controle dos sentidos.	Promove-se a pluralidade de significações e formas linguísticas chamando atenção para o fato de que essas estão condicionadas a quem as produz e para quem as produz, bem como a condições sociais e históricas nas quais são produzidas e interpretadas. Desse modo, aspectos que a pontuação pode marcar na escrita, tais como os de ordem prosódica, não são vistos como problemáticos e/ou como interferências indesejadas na escrita, mas como resultantes da heterogeneidade constitutiva da língua e, por consequência, da escrita, que deixa entrever o caráter multidimensional da pontuação e como ele permite construir significações nos textos.

²⁸ Fonte: SONCIN, Geovana; CARVALHO, Tainan. Pontuando concepções: dizeres institucionalizados sobre pontuação e suas implicações para o ensino, 2021. Sobre a sequência apresentada pelas autoras, invertamos aqui a ordem das duas primeiras perspectivas em respeito ao percurso histórico da pontuação, em que cada uma dessas concepções sobreleva-se, através dos séculos, entre os estudiosos da linguagem.

	à heterogeneidade da língua, emerge o questionamento sobre o motivo da recusa ao plano fônico e certa incompreensão sobre o que seja, então, pontuar.		
--	---	--	--

Fonte: síntese elaborada pela autora baseada em SONCIN e CARVALHO (2021)

Repetimo-nos aqui ao tratarmos da pontuação como recurso prosódico e gráfico, no tradicional dilema entre a oralidade e a escrita, em que estas ora se autonomizam, ora se interdependem nas abordagens linguísticas. Interessa-nos agora pensar nessas perspectivas no âmbito escolar, nos desafios que se interpõem ao professor no ensino da pontuação.

Já se foi o tempo da prática da leitura de texto em voz alta, em que o professor fazia as vezes de “maestro”, no que modulava e ritmizava a elocução vocal dos alunos com todas as nuances entonacionais de pausas (maior ou menor), tom e acentos melódicos. A cada vírgula, uma pausa para respirar. A cada ponto, uma pausa maior em tom descendente. A pontuação era o marcador gráfico para sincronizar os aspectos da fala na escrita. Desolador foi perceber a não correspondência biunívoca entre o movimento respiratório do falante e as marcações gráficas dos sinais de pontuação. Prática como essa, já há muito negligenciada nos meios escolares, por ser tida como cansativa, repetitiva, inócua para a compreensão de textos e constrangedora para os alunos com dificuldade de leitura, revelam a função suprasegmental da pontuação, apesar do equívoco da relação termo a termo entre fala e escrita.

O aprendiz, à medida que se familiariza com o código escrito, vai sendo silenciado em práticas de leitura de sinais gráfico-visuais que pouco dialogam com a dimensão fônica da linguagem. Intenta-se homogeneizar os usos dos sinais da pontuação através do viés da análise sintática, num condicionamento que beira, quase sempre, ao ilogismo de regras prescritas como lei suprema, para a qual o menor desvio incorre em erro. Sendo a sintaxe, nas atividades de análise linguística, o princípio norteador do emprego da pontuação, desolador é ter que justificar ao aluno o uso de determinado sinal gráfico através de um campo gramatical em que ele possa talvez não ter ainda se apropriado. Importante frisar que o professor nem sempre conjuga sintaxe com pontuação em suas exposições didáticas. Vale mais dissecar orações e acertar a nomenclatura das unidades sintáticas do que compreender a própria função dos termos delimitados, ficando a pontuação ali invisibilizada.

Se é na sintaxe que o professor encontra o lugar de conforto para o ensino da pontuação, até porque lhe sobram manuais didáticos e orientações metodológicas com prescrições da

ordem gráfico-sintática, o para além disso resvala na focalização de aspectos semânticos no uso desses sinais gráficos. A pontuação como recurso de legibilidade visa orientar o leitor em sua atividade interpretativa, especialmente, na promoção da desambiguação do sentido de sentenças. Os sinais de pontuação surgem como códigos, cuja decodificação deverá ser partilhada pelos interlocutores em suas ações de escrita e leitura de textos.

Diante da soberania do sintático, secundada pelo prosódico e semântico nas abordagens da pontuação na educação formal, a perspectiva enunciativa, que poderá abarcar todas as outras, apresenta-se ainda como um ideário para o ensino e aprendizagem. A grande questão que se levanta é que as três primeiras perspectivas (prosódica, gráfica e de legibilidade) fundamentam-se numa concepção modelar de língua, cuja apreensão da fórmula bastará ao aprendiz para a sua proficiente escrita em língua portuguesa. Desconsideram-se o caráter processual da língua, a sua constituição heterogênea, os fatores externos que atuam na construção do texto, a multidimensionalidade da linguagem escrita, a plurissematicidade das unidades linguísticas em suas relações intra e extratextuais, a opacidade da linguagem, a polifonia discursiva, o escrevente e o leitor em sua relação dialógica. Nas palavras de Soncin e Carvalho (2021),

é indiscutível que os dizeres sobre pontuação [...], seja em materiais didáticos, manuais, guias ou documentos oficiais, independentemente do espaço social em que circulam, atendem, predominantemente, à regularidade de apresentar a sintaxe como ponto de partida para a compreensão e discussão da pontuação. Tais dizeres são interpelados por demais discursos frequentemente vinculados ao imaginário do que seja pontuar um texto, como as falas que associam pontuação também ao sentido e/ou à prosódia. Esses dizeres sobre pontuação ganham notoriedade dado que são legitimados por instituições que detêm poder na sociedade, dentre as quais destacamos a instituição escolar, visto que é nesse contexto social em que o tema “pontuação” dispõe de maior visibilidade e é, nesse contexto, que, enquanto sujeitos da linguagem, entramos em contato com o universo da pontuação de maneira sistematizada quando somos inseridos no processo de alfabetização e, por continuidade, construímos conhecimento sobre a mesma ao longo do processo de escolarização formal (SONCIN e CARVALHO, 2021, p. 517-518).

O ensino da pontuação está arrematado no próprio ensino da escrita. Normalmente a pontuação aparece, nos manuais didáticos e documentos oficiais, pareada com outros recursos de notação gráfica, tais como a ortografia e acentuação. Ocupa assim o lugar do estritamente elemento gráfico-espacial. Está tradicionalmente para a sintaxe e assim também para a fonologia como recurso separador, isolador, segmentador de termos linguisticamente definíveis no texto.

Corrêa (1994), ao se propor analisar redações de vestibulares sob a égide da pontuação, deparou-se com algumas encruzilhadas só resolvidas a partir de categorias provenientes da unidade do texto. Ao reconhecer que um mesmo escritor é incapaz de pontuar o seu próprio

texto com hegemonia e que um professor poderá corrigir textos usando parâmetros que lhes são próprios, Corrêa percebeu quão movediça seria uma análise de texto pautada tão somente no rigor da norma lógico-gramatical. Creditou ao texto movimento inscrito no inatismo de seu ritmo, que se reconfigura a cada leitor em suas ações de leitura.

Da crença no caráter movente da escrita, desconstruiu-se a supremacia da função segmental dos sinais de pontuação para trazer a relevo outras, de base articulatória e hierárquica: a pontuação como procedimento de articulação de partes do texto; e a pontuação como escopo no que delimita fragmentos de textos para a promoção da coesão e coerência textuais. Eis mais uma vez o espaço limítrofe que separa a pontuação de tradição gramatical da pontuação textual-discursiva. Para Corrêa (1994, p. 60), “muitos dos problemas do ensino de pontuação poderiam ser resolvidos se se desse à pontuação um tratamento de articulador textual e não o tratamento corrente que a restringe a suas funções no nível da frase”. Considera-se um equívoco conceber a pontuação como réplica das marcas rítmico-entonacionais da fala para escrita e como segmentadora de unidades de frase. O que se quer, de fato, é a compreensão da parte pontuada na relação com a macroestrutura da unidade de texto, no seu papel de articulador textual.

Assim posto, avaliar erros de pontuação numa produção escrita significa verificar incongruências no mecanismo de coesão empregado no texto. Cumpre-nos refletir sobre o método de ensino pelo qual se formou o aprendiz, especialmente na primeira etapa do ensino fundamental, em que a predominância da síntese (ensino que parte do diminuto para estruturas maiores) trouxe ao aprendiz a evidência da existência dos sinais de pontuação em sentenças isoladas (declarativas, interrogativas e exclamativas). E, mais à frente, resultou no quase esvaziamento funcional desses sinais gráficos no construto da unidade textual, a saber pelos equívocos no registro dos sinais de pontuação nas produções escritas dos alunos das séries do ensino básico.

O aluno tem consciência da existência dessas marcas gráficas, mas parece não saber o que fazer com elas – ou até saiba e, por isso, as empregue de forma bem particular em suas produções escritas. Importante ressaltar que a ausência de apropriação linguística no uso dos sinais de pontuação não passa despercebida pelo aprendiz, que se ressentir de um guia locutório no uso desses sinais gráficos em sua prática de produção de texto.

Para tratar das inadequações das abordagens dos sinais de pontuação no ensino e aprendizagem, Corrêa (1994) as nomeia como “enganos” advindos dos dois grupos de interactantes do espaço escolar: *engano dos mestres* e *engano dos aprendizes*. Relegou ao primeiro o ensino partitivo, fragmentário, do tradicionalismo gramatical, que aposta na unidade de frase, e na segmentação do texto escrito com base na língua falada. Ao segundo, deveu-se a

concepção intuitiva do aprendiz em atribuir à escrita as características da oralidade, numa quase sempre malsucedida tentativa de identificação da fala com o segmento gráfico. Dispensamos de repetir que, apesar das interferências entre o escrito e o oral, não há entre eles uma correspondência inequívoca, ou mais acertadamente, biunívoca. “Vemos, portanto, que, de pontos de partida diferentes, encontram-se mestres (partindo da escrita) e aprendizes (partindo da fala) no mesmo engano da identificação termo a termo entre língua falada e língua escrita” (CORRÊA, 1994, p. 58).

Nas produções dos vestibulandos, constatou-se que: 1) a vírgula (tida como pontuação correlativa por demarcar unidades incluídas – intercaladas – no todo frasal) é o sinal mais problemático; 2) ausência de redimensionamento das características da fala para a escrita, numa clara tentativa de espelhamento da prosódia do oral na escrita; 3) variante no emprego dos sinais de pontuação, nos quesitos excesso e omissão (parcial ou total), advinda do impasse entre o oral e o escrito.

As constatações verificadas em textos, em sua maioria, de recém-saídos da educação básica nos levam a concluir quão determinante será para o ensino e aprendizagem a visão conceptual do professor frente às seções e interseções entre fala e escrita. Até que ponto elas se interdependem e se autonomizam? As falhas nas produções dos vestibulandos revelam o processo de aquisição da pontuação sob dois enfoques textuais: o da organização interna (nas ações articulatórias entre as partes do texto) e o da sua relação com a exterioridade (na correspondência que se quer forjar entre o registro espacial (gráfico-visual) e a dimensão temporal relativa às condições de produção rítmico-entonacionais). Segundo Corrêa (1994),

como se sabe, quanto mais a pontuação sinaliza na direção dessas articulações textuais próprias à linguagem escrita, mais o texto se desprege do formato oral de sua emissão, mais ganha em independência formal em relação à oralidade. Esse grau de independência que imputamos ao texto escrito em relação à sua emissão oral não traduz, porém, de nossa parte, nenhuma visão do texto como sendo independente do seu produtor. Pelo contrário, as articulações que têm por função fazer o texto valer também por sua construção interna, de certa forma independentizando-o de uma ligação direta com o formato oral de sua emissão, são as mesmas que registram (que denunciam!) a presença do produtor no seu esforço de consciência em relação ao texto produzido. Assim, mesmo não estando marcada diretamente pelo ato de emissão, qualquer tipo de formulação linguística revela a presença de seu produtor. Dizer, portanto, que a pontuação deve sinalizar na direção das articulações textuais próprias ao texto escrito é o mesmo que dizer que a produção do texto escrito exige um redimensionamento da organização própria à linguagem oral. (CORRÊA, 1994, p. 59).

O que Corrêa (1994) chamou de redimensionamento do oral no escrito, Chacon (1998) referenciou como transcodificação. Ambos reconhecem a transposição do gestual rítmico-

entonacional no espaço gráfico – não como decalque fiel da fala na escrita, e sim como um movimento de reconstrução de aspectos prosódicos dentro dos meandros do texto. Os sinais de pontuação são marcadores gráfico-visuais que dão ritmo à escrita – ritmo que se conjuga com o movimento do texto, concebido na sua verticalidade e não tão somente na sua horizontalidade, em que as partes pontuadas têm por função estabelecer nexos semântico-discursivos. Conceber a pontuação como articulador (e não segmentador) de partes do texto autoriza o ensino a incursionar pelos ditames da dimensão textual-discursiva e a sair da posição letárgica erguida sobre a tradição do estruturalismo gramatical.

No embate de forças contrárias, tem-se, de um lado, o professor servindo-se da escrita como modelo da fala (engano dos mestres) e, de outro, o aprendiz trazendo para a escrita as suas projeções de fala (engano dos aprendizes). Como sugestões pacificadoras para o ensino da pontuação, defende-se²⁹: 1) destacar o papel da pontuação na perspectiva do texto com realce para a não correspondência termo a termo entre oralidade e escrita; 2) enfatizar a pontuação tida como escopo, no que, ao passo que segmenta, articula, tal qual marcador coesivo, partes do texto; 3) conceber pontuação como registro do ritmo da escrita; 4) destacar o contexto situacional na relação entre oralidade e escrita; 5) considerar que o ritmo da escrita evidencia a dimensão coletiva na construção do texto escrito: autor (ainda no movimento de configuração formal que antecipa) e leitor (já no movimento de recepção que recupera).

Se por um lado não se pode negar que as dificuldades em pontuar textos, decorrentes de usos restritivos e irrefletidos desses sinais gráficos, acompanha a criança, em seu anos escolares, e mesmo o adulto, em níveis avançados de escrita, por outro, folga-nos saber, que mesmo com as imprecisões, instabilidades e hesitações no emprego desses sinais multifuncionais, o escrevente, em suas proposições discursivas, não se esquivava de pontuar os textos que produz. Guia-o uma lógica que nada mais é que o produto de suas interações sociais e formação histórico-cultural em seus domínios de linguagem. Para além disso, uma lógica intuitiva move o escrevente, reveladora da singularidade nas relações que enseja entre sujeito, língua e sentido. O escrevente, ao pontuar seu texto, inscreve-se nele de tal forma a deixar “as marcas da sua presença na escrita e as marcas de sua relação singular com a linguagem” (GOMES, 2013, p. 12-13).

A pontuação, entendida na tessitura do texto, é, pois, uma marca de textualidade de significativa relevância para a interpretação das produções escritas. O desafio do professor é o de transcender o tradicionalismo das abordagens sobre os sinais de pontuação na compreensão

²⁹ Ainda na referência ao texto de Corrêa (1994), Pontuação sobre seu ensino e concepção.

da heterogeneidade e complexidade que os cercam. Uma vez compreendido isso, estaremos talvez autorizados a responder à pergunta que foi a centelha da presente pesquisa: “Por que é tão difícil para o professor ensinar a pontuar? Essa pergunta advém do reconhecimento das dificuldades dos aprendizes no uso dos sinais de pontuação. E ainda: do estranhamento, quando não desconhecimento, dos princípios norteadores do emprego desses símbolos gráficos.

Uma pesquisa realizada com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental objetivou averiguar como os professores pontuam suas próprias produções escritas e se existe uma tendência a adotar um estilo oral de pontuar³⁰. O resultado apontou (no termo das autoras), as “violações” a seguir: 1) uso inadequado da vírgula para separar termos ou orações (orações subordinadas substantivas) que do ponto de vista sintático ligam-se diretamente entre si (sujeito e predicado, verbo e objeto, nome e complemento nominal, nome e adjunto adnominal); 2) uso de intercalações (de apostos, de expressões de caráter explicativo ou corretivo, de palavras ou expressões coordenativas) sem vírgulas; 3) ausência de vírgula para separar orações coordenadas.

Mais uma vez, a vírgula é o “calcanhar de Aquiles” da pontuação, certamente pela sua recorrência e multifuncionalidade dentro do texto. Da hipótese de que os professores não reconhecem a pontuação como recurso linguístico para constituição da textualidade e nem mesmo compreendem o prescritivismo gramatical (de orientação sintático-semântica) na mobilização de recursos gráficos para a escrita, concluiu-se que: 1) os professores parecem adotar um estilo oral de pontuar (dimensão prosódica); 2) apresentam dificuldades em delimitar partes do texto (orações dentro de períodos) e marcação de interrupções no fluxo de pensamento central (dimensão sintática). No comparativo com a pesquisa portuguesa (quadro 4) aqui referenciada, iguala-se o dado de que é mesmo o critério prosódico que orienta os professores das séries iniciais, seja nas suas concepções e ações refletidas no ensino, seja nas suas práticas de escrita. Na sala de aula dos pequenos aprendizes, a pontuação é abordada em sentenças isoladas, e não a partir de textos. Impõe-se o uso dos sinais de pontuação sem ao menos se refletir sobre eles.

A primazia da função prosódica da pontuação nas séries iniciais é também decorrência da perspectiva adotada pelos livros didáticos. Somado a isso, vivenciamos um ensino

³⁰ Leal Ferraz, Telma e Guimarães Lisbôa, Gilda. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? Revista Portuguesa de Educação, vol. 15, núm. 1, 2002, pp. 129-146. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Participaram desse estudo 160 professoras (alfabetização, 1a, 2a, e 3a séries — Rede Pública e Particular) de Recife e Teresina (capitais de estados do Nordeste do Brasil). Os resultados são parciais e integram o projeto de pesquisa “Produção e correção de textos por professoras das séries iniciais”.

fragmentado, que desvincula a atividade de leitura da atividade de gramática. Assim postulam as autoras da pesquisa:

As dificuldades de ensino que os professores apresentam advêm, dentre outros motivos não tratados aqui (carência de reflexões sobre as hipóteses infantis sobre pontuação e tratamento didático ao ensino desse conteúdo), das dificuldades com a tarefa de pontuar e com a concepção sobre as funções da pontuação. Seria imprescindível, portanto, refletir com o professor sobre a utilização da pontuação enquanto recurso coesivo, ajudando-o a perceber que tal recurso auxilia o leitor a reconstituir as partes que compõem o texto, as ideias que se entrecruzam nos períodos mais longos compostos por coordenação, subordinação, intercalações (LEAL FERRAZ; GUIMARÃES LISBÔA, 2002, p. 144).

A problemática do ensino é tão complexa quanto o próprio conteúdo da pontuação. Envolve tanto os agentes do ensino e aprendizagem (professor e aluno), quanto o instrumental didático-pedagógico (livros didáticos) utilizado em sala de aula. A circunscrição da pontuação estritamente à dimensão sintática da escrita penalizou a aprendizagem e uso eficaz desses signos gráficos. Soncin e Carvalho (2021) defendem que deveria haver um debate sobre que perspectiva adotar para o ensino de pontuação antes de tomar a sintaxe como principal orientação conceptual-metodológica. E ainda: sendo a sintaxe o princípio norteador do ensino da pontuação, “como lidar com a variabilidade nas regras de emprego dos sinais observável entre uma gramática e outra? Qual regra gramatical seria a mais adequada? Existiria alguma? Quais as implicações em assumir determinadas regras e não outras?” (SONCIN e CARVALHO, 2021, p. 518).

No que apuramos até aqui sobre a heterogeneidade das abordagens sobre pontuação, que acompanha a própria gênese e o contínuo histórico desses sinais gráficos, não nos parece profícuo assentar na sintaxe uma proposição de ranqueamento de gramáticas e normas eficientes para o ensino. Nem mesmo o debate sobre a escolha de perspectiva para o ensino de pontuação consideramos acertado. Nada disso nos move. Para o trabalho pedagógico relativo à pontuação, queremos o heterogêneo, a diversidade, a amplitude, o movimento, a multifuncionalidade, e para não repetir o prefixo, a pluridimensionalidade... nas concepções, reflexões, orientações, usos desses sinais gráficos.

É justamente por se restringir a pontuação ao campo da sintaxe, por se preterir um aspecto linguístico em favor de outro, que encontramos a pontuação, nos espaços do ensino e aprendizagem, tão invisibilizada, irrefletida, incompreendida, inutilizada. O trabalho com a pontuação em sala de aula deverá abranger o misto de perspectivas em todas as dimensões da escrita: o uso justificado ora pelo aspecto prosódico, ora sintático, e, sempre, pela discursividade enunciativa inerente a todo e qualquer texto. Tais aspectos não se excluem, mas

antes confluem para dar aos sinais de pontuação função e significado. A pontuação foi erigida em terreno complexo e instável. Negligenciar isso implica não aceitar a sua própria natureza, como também defendem Soncin e Carvalho (2021):

Tentar apagar essa complexidade resulta em reduzir seu funcionamento e fragmentá-lo, expondo apenas uma de suas facetas. A instabilidade e o caráter multifacetado, portanto, de nosso ponto de vista, deveriam ser compreendidos como traços constitutivos da pontuação, impossíveis de serem dela dissociados. À luz dessas ponderações, acreditamos ser mais produtivo e interessante aos escreventes que o ensino seja orientado tendo como ponto de partida as versões sobre o fato e a busca pela compreensão da natureza instável desse fenômeno linguístico para se chegar a uma visão mais ampla e real – menos ideal – sobre o fato em si, isto é, o próprio “sistema” de pontuação (SONCIN e CARVALHO, 2021, p. 519).

Ainda na esteira da pergunta “Por que é tão difícil ensinar a pontuar?”, destacamos a relevância da abordagem gramatical (sintático-semântica) para explicar fatos da língua relativos à pontuação, desde que as abordagens sintáticas estejam atreladas ao uso - o que já nos remete à perspectiva enunciativa da pontuação. Gramática no uso, no movimento vivo da elocução, para além da convenção tradicional, na relação entre aspectos internos e externos ao texto. Desta feita, não se estará desconsiderando que exista uma padronização no uso dos sinais de pontuação e nem em defesa de que tais usos possam se dar aleatória ou intuitivamente, sem nenhum nexos com a sintaxe da língua. Santos (2019) prevê o ensino da pontuação articulado à gramática, de modo faseado, isto é, em diferentes frações de exposição didática, sem deixar de considerar o conhecimento prévio dos alunos e as diferentes situações de uso desses sinais gráficos.

Para a autora, o que dificulta o ensino e a aprendizagem da pontuação é a generalidade e superficialidade das abordagens da pontuação, que não relaciona fatores internos e externos ao texto e, nem mesmo, a pontuação à própria escrita. Nas palavras dela,

identificar-se-á como principal obstáculo ao ensino (e conseqüente aprendizagem) da pontuação uma visão holística do ensino da pontuação, que, precisamente, não estabelece relações claras e sistemáticas entre conhecimento explícito da língua e conhecimento de regras de pontuação, nem entre desenvolvimento da escrita e desenvolvimento do domínio da pontuação (SANTOS, 2019, p. 75).

O fato é que quando a pontuação é dada como conteúdo conceitual e prescritivo, como regra ditada pelo professor em sentenças pré-moldadas, “aprende-se o que são sinais de pontuação, e não como usar esses sinais; o adequado seria aprender a usá-los” (FURLANETTO, 2000, p. 32). O professor, em sua atividade de revisor das produções escritas de seus alunos (preferível ser o revisor a ser corretor), comumente sinaliza o que considera “erro” nos usos dos

sinais de pontuação ou, quando não, prescreve que é preciso ter atenção, isto é, maior apuro no emprego desses sinais gráficos. O aluno, diante dessa devolutiva, não vê dado novo nisso, visto que ele já tem consciência dos malabarismos que faz para pontuar seu texto, e seguirá organizando sua escrita quase que intuitivamente. Isso porque a escola lhe nega uma reflexão mais ampla sobre esses sinais gráficos. Notadamente pensar a pontuação tão somente pelo impositivo da norma não tem resultado em um aprendizado efetivo e satisfatório.

Rocha (2012), ao focalizar a pontuação utilizada por crianças em processo de aquisição da escrita, destacou as coincidências dessa fase com o próprio desenvolvimento evolutivo desses sinais gráficos. Salientou que: 1) as crianças só tomam consciência dos sinais de pontuação quando passam a reconhecer os signos alfabéticos; 2) o ponto final é o sinal gráfico mais utilizado e com função polivalente; 3) a preocupação com o “onde pontuar” suplanta a de “qual sinal utilizar”; 4) a criança se inicia na escrita num contínuo de grafemas não segmentado, sendo inicialmente mais sensível aos aspectos prosódico-discursivos do que aos gramaticais.

Todas essas constatações têm implicação na própria história dos sinais de pontuação. O embate entre os aspectos gráfico-espaciais e prosódico-discursivos não escapa aos pequenos aprendizes. Gradativamente, à medida que avança na escolaridade, o aprendiz vai sendo inserido nos ditames lógico-gramaticais em favor do pretense silenciamento dos fatores rítmico-entonacionais.

O pontuar da criança em suas primeiras incursões ao mundo da escrita revela-nos uma singularidade revestida de logicidade, que nada mais é do que o produto de seu imaginário acerca da escrita ainda desprovida das imposições normativas – que mais à frente, se não bem entendidas, poderão cercear a liberdade e criatividade em suas proposições de produção de texto. Percebe-se que “a escrita da criança frustra inexoravelmente a previsibilidade da regra: há episódios cuja lógica está para sempre perdida; é o lugar da contingência, da ocorrência singular, que não se deixa apreender por representações prévias” (BERNARDES, 2005, p. 115). Olhar para o texto da criança sem o censor lógico-gramatical do adulto é, em certa medida, um estímulo para conceber a pontuação no domínio da textualidade-discursiva – objetivo a que nos propomos aqui na contingência com as abordagens contemporâneas sobre o tema.

Fica-nos evidente que a escola, e dentro dela os protagonistas do ensino e aprendizagem, professor e aluno, ainda têm um longo caminho a percorrer em relação às abordagens da pontuação, considerando a multidimensionalidade espacial da escrita. Conhecer a história desses sinais gráficos, junto à história da própria escrita, justificará as concepções e métodos que ainda hoje figuram nos domínios da sala de aula. Alargar os saberes sobre os sinais de pontuação, reconhecendo neles as suas múltiplas funções, firmadas na heterogeneidade e

complexidade nos usos, demandará uma atualização que perpassa desde as teorias e concepções formativas do professor até o instrumental didático de que se utiliza em sua prática pedagógica.

Acreditamos que transpor as barreiras do tradicionalismo gramatical, sem, contudo, negá-lo em sua plenitude, é um desafio ainda não aceito pelos profissionais voltados para a educação básica no Brasil. Falta-lhes consciência, conhecimento, consenso. Reconhecer os interactantes de sala de aula como seres dotados de linguagem discursivo-dialógica, polifônica, heterogênea, revestida de opacidade e fundamentada na alteridade, é o gatilho para dar a pontuação o lugar de relevância no código gráfico para a produção e recepção de textos. É na confluência das perspectivas prosódica, sintático-semântica e, sobretudo, textual-discursiva que a pontuação deverá aflorar como conceito, como instrumento, como função, como discurso. Urge, porém, o aceite desse desafio nos espaços escolares.

4.1 A pontuação entre a tradição gramatical e as novas abordagens discursivas

Quando refletimos sobre a prática pedagógica do professor em sala de aula, é ponto pacífico a dependência desse profissional do ensino ao instrumental teórico-didático-metodológico de que dispõe em seu espaço de trabalho. O livro didático (LD), por exemplo, “constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante em grande parte das escolas brasileiras” (BEZERRA, 2020, p.47). Nele encontra-se todo o sequenciamento para a efetiva ministração da aula. Requer-se apenas os atores para o protagonismo explanatório das indicações contidas nesses manuais. E, como numa peça teatral, o sucesso no palco dependerá da desenvoltura do professor (protagonista) diante de uma plateia que, queira as forças do Universo, não se erga como seu pior antagonista.

Nas páginas do LD, há, para cada ano do ensino básico, o que ensinar (conteúdo), para que ensinar (objetivos), como ensinar (metodologias) e como avaliar (atividades). O aporte teórico contido no LD já se deixa penetrar pelos dizeres de renomados linguistas como forma de reforçar, justificar, atualizar o saber do professor já talvez há décadas formado.

Os documentos oficiais (PCNs e BNCC), provenientes do plano macrogestor da educação brasileira, não escapam ao LD³¹. A todo instante, a cada unidade, reporta-se a eles. Atualmente até o código do prescritor vem marcado nas atividades propostas na indicação de que, realizando determinada ação, cumprir-se-á tal objetivo proposto nesses documentos. O que

³¹ Com um mercado editorial efervescente, os autores de livros didáticos procuram coadunar suas obras às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, consequentemente, integrar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do Ministério da Educação.

mais há de querer o professor? De certo, alguma forma prática de medição do desempenho dos alunos para minimizar seu trabalho avaliativo. E até isso já se pode vislumbrar com as novas tecnologias.

O professor encontrará ainda no LD seu maior interlocutor no volume só a ele dedicado: “*professor, faça isso, não se esqueça daquilo, mostre, compare, destaque, comente, apresente, peça...*” e lá se vão tantos imperativos em letrinhas miúdas de cores destacadas. E o professor, envolto em densa jornada de trabalho, muitas vezes, replica acriticamente o que se lhe apresentam esses manuais. Na polifonia discursiva do LD, o aluno também é contemplado por uma voz interpelativa que o chama para a ação responsiva nos domínios das atividades.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do Ministério da Educação popularizou o LD nas escolas públicas – o que antes era privilégio apenas das instituições privadas de ensino. Firmou-se então em definitivo a dependência do professor a esses manuais, cuja praticidade e autossuficiência são capazes de condicionar toda a ação pedagógica de sala de aula. A relevância dos LDs nas aulas de Língua Portuguesa leva-nos a pensar que qualquer mudança que queiramos incutir no professor acerca de determinados fatos da língua terá que fundamentalmente passar por uma atualização teórico-prática desses recursos didáticos. Obviamente recusamos aqui toda e qualquer generalização nos vínculos do professor com o LD. Unimo-nos a Mendonça (2020) no que defende que o professor deve assumir uma postura autônoma e crítica no planejamento e efetivo exercício de sala aula, tendo ao seu dispor o LD como recurso auxiliar, e não como “guia” absoluto de seus propósitos de ensino.

Move-nos agora investigar, ainda que no espaço de águas rasas, como a pontuação é abordada nos documentos oficiais e livros didáticos de Língua Portuguesa.

4.2 O que dizem os documentos oficiais (BNCC e PCNs)?

Para conhecer o lugar da pontuação nos documentos oficiais que norteiam as ações pedagógicas da educação básica, utilizamo-nos primeiramente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em seus dois volumes, destinados às duas etapas (anos iniciais e anos finais) do Ensino Fundamental³². Curiosamente o termo "pontuação" é citado 35 vezes no total de 144 páginas em meio digital (anos iniciais) e 6 vezes no volume de 106 páginas também digitais

³² Anos iniciais ou Ensino Fundamental I correspondem aos 5 primeiros anos da Educação Básica (1º ao 5º ano) e Anos finais ou Ensino Fundamental II aos 4 últimos (6º ao 9º ano). Os PCNs, publicados em fins da década de 90, dividem-se em dois volumes, considerando a periodização anterior de 8 séries para o Ensino Fundamental: anos iniciais (1ª a 4ª séries) e anos finais (5ª a 8ª séries).

(anos finais). Fizemos alguns recortes desses documentos para fundamentar a análise (quadro 6).

Quadro 6 - A pontuação referenciada nos PCNs

PCNs (Ensino Fundamental I)	PCNs (Ensino Fundamental II)
<p>Revisão de texto: A revisão de texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia (p. 55).</p> <p>Aprendendo com textos: São situações em que o grupo de alunos busca encontrar no texto a forma pela qual o autor resolveu o problema da repetição por meio de substituições, ou observa as características da pontuação usada por um determinado autor que marca seu estilo particular... (p. 55).</p> <p>Aspectos gramaticais: Quando se enfatiza a importância das atividades de revisão é por esta razão: trata-se de uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo que é fonte de conteúdos a serem trabalhados. Isso porque os aspectos gramaticais — e outros discursivos como a pontuação — devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos (p. 60).</p> <p>Conteúdos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo - TRATAMENTO DIDÁTICO: Ao final desse ciclo espera-se que o aluno tenha introduzido a segmentação em frases nos seus textos, mas isso não significa que se espere que ele utilize com precisão os recursos do sistema de pontuação (p. 70).</p> <p>Produção de textos (introduzindo progressivamente os seguintes aspectos notacionais):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ a divisão do texto em frases, utilizando recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências (p. 74). <p>Produção de textos: (introduzindo progressivamente os seguintes aspectos discursivos):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ a substituição do uso excessivo de “e”, “ai”, “daí”, “então”, etc. pelos recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita e expressões que marcam temporalidade, causalidade, etc. (p. 75). <p>Objetivos de Língua Portuguesa para o segundo ciclo: “escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização</p>	<p>CRITÉRIOS PARA SEQUENCIAÇÃO DOS CONTEÚDOS</p> <p>O grau de exigência da tarefa refere-se aos conhecimentos de natureza conceitual e procedimental que o sujeito precisa ativar para resolver o problema proposto pela atividade. Produzir um texto, por exemplo, implica a realização e articulação de tarefas diversas: planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; grafar o texto, articulando conhecimentos linguísticos diferenciados (gramaticais, da convenção, de pontuação e paragrafação); revisar o texto. A leitura de um texto, compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero (p. 38).</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ título e subtítulo; ➤ paragrafação; ➤ periodização; ➤ pontuação (ponto, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos, ponto-de-exclamação, ponto de interrogação, reticências); ➤ outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses) (p. 59) <p>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA</p> <p>Utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação (p.63).</p> <p>O COMPUTADOR: o processador de textos</p> <p>O uso do corretor ortográfico durante o processo de revisão não libera, como se poderia imaginar, o usuário das tarefas de pensar acerca das questões ortográficas. Da simples identificação de caracteres incorretos, à decisão de incluir termos não pertencentes ao inventário disponível, cabe ao usuário realizar a escolha, confrontando sua forma com a opção sugerida pelo equipamento. É importante considerar ainda que há uma série de aspectos da chamada revisão das convenções da escrita que escapam da identificação: problemas envolvendo a segmentação de palavras cujo resultado produza outras palavras possíveis na língua, por exemplo com seguiu (para conseguiu); aspectos relativos à concordância e regência, ao emprego da pontuação que não</p>

<p>de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases” (p. 80).</p> <p>Prática de produção de texto (aspectos notacionais):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ divisão do texto em frases por meio de recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial e ponto final (exclamação, interrogação e reticências); e reunião das frases em parágrafos (p. 84). <p>Prática de produção de texto (aspectos discursivos):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc. (p. 84). <p>Critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o segundo ciclo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação: <p>Espera-se que o aluno já demonstre conhecimento de regularidades ortográficas e saiba utilizar o dicionário e outras fontes impressas para resolver as dúvidas relacionadas às irregularidades. Espera-se também que demonstre conhecimento sobre o sistema de pontuação, segmentando o texto em frases, pontuando diálogos, etc. (p. 86)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos: <p>Espera-se que o aluno produza textos respeitando as características próprias de cada gênero, no que se refere tanto aos aspectos discursivos quanto às características gráfico-espaciais (paginação), utilizando os recursos coesivos básicos (nexos e pontuação) e apropriados (p. 86).</p>	<p>dispensam a ação atenta do sujeito (p. 90).</p> <p>DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</p> <p>Redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual. Espera-se que o aluno, ao redigir textos, coerentemente com o projeto textual em desenvolvimento, saiba organizá-los em parágrafos, estruturando adequadamente os períodos e utilizando recursos do sistema de pontuação e outros sinais gráficos (p. 97).</p>
---	---

Fonte: síntese elaborada pela autora baseada nos PCNs (BRASIL, 2021)

Da análise dos excertos sobre a pontuação, nos dois volumes dos PCNs, conclui-se que:

- 1) não só o número de citações do termo “pontuação” decaiu de um volume para o outro, como também a relevância dada ao conteúdo;
- 2) a pontuação é abordada sob duas prerrogativas: recurso gráfico (notacional) e recurso textual-discursivo;
- 3) a pontuação enquanto recurso fonográfico (prosódico) ausenta-se nos dois documentos;
- 4) a pontuação na sua dimensão sintático-semântica se faz presente nos dois manuais, apesar de haver uma maior relevância desse aspecto no volume dedicado aos anos finais;
- 5) coexistem para a pontuação as funções segmental e coesiva;
- 6) a pontuação é concebida enquanto sistema, mas, apesar disso, reconhece-se, ainda que sutilmente, o seu caráter subjetivo, estilístico, variacional, heterogêneo;

7) concepções de gênero textual e língua em uso deixam-se entrever no volume dedicado aos anos iniciais, mas o mesmo não acontece nos anos finais; 8) notória é a associação da pontuação aos eixos da escrita e da análise linguística; escapa ao documento, contudo, a menção da pontuação nas atividades de leitura; 9) recursos tipográficos são citados não como fatores de pontuação, mas antes como recursos pareados a ela, à exceção dos brancos da escrita (espaços entre parágrafos e alíneas) já incorporados.

Em última análise, é perceptível o enrijecimento da abordagem da pontuação em favor de uma logicidade gramatical, à medida que o aprendiz avança na escolaridade. Ao mesmo tempo, o destaque dado à pontuação no primeiro volume dos PCNs (anos iniciais) vai sofrendo um apagamento ou, em termo mais apropriado, uma diluição junto a outros fatos linguísticos – o que acaba obliterando a importância desse conteúdo para a educação formal.

Cumprir destacar que, no volume dos PCNs das séries iniciais, há uma seção totalmente dedicada à pontuação, na qual se lê que “*o procedimento de pontuar é parte da atividade de textualização*”, E, assim sendo, o documento propõe a revisão de ideias já tradicionalmente consolidadas nos espaços da educação formal: “*a primeira delas é que a pontuação serviria para indicar as pausas na leitura em voz alta e a segunda é que o que se pontuam são as frases*”. A pontuação é concebida como recurso gráfico que segmenta, articula, significa, individualiza. “*Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos*”. Para conter o ímpeto criativo no uso da pontuação, foi preciso por nela algumas amarras. “*A única regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pode pontuar: entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento. Tudo o mais são possibilidades*”. Liberdade no emprego dos sinais de pontuação, em 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*”. E ainda:

Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo juntamente com quem sabe: — 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).

Aprender pontuação “sob tutoria”, isto é, “aprender com quem sabe”; aprender pontuação no uso, no gênero, nas interações dialógicas: as ideias contidas nessa seção dos

PCNs, seção imediatamente subsequente às de alfabetização e ortografia, parecem querer dialogar harmonicamente com os estudos linguísticos contemporâneos, não fosse a supressão do aspecto rítmico-prosódico surpreendentemente marcada nesses manuais. Apesar disso, tal ideário, o de ampliar as concepções sobre pontuação, trazendo-a para a dimensão textual-discursiva, apresenta-se ainda de forma lacunar, palavras que pouco ou em nada se refletem na prática. Momento há em que o impositivo sintático-semântico salta no texto de forma a inibir qualquer compreensão contrária a ele. “*A pontuação aparece sempre em posições que indicam fronteiras sintático-semânticas. Aliás, é principalmente para isso que ela serve: para separar*” (BRASIL, 1997, p. 59).

Soncin e Carvalho (2021) avaliam que os PCNs, do que preconizam sobre a pontuação, priorizam predominantemente o aspecto sintático e eventualmente o aspecto semântico. Ainda segundo as autoras, a ênfase na função segmental (recurso gráfico) e a crença de que pontuar bem um texto determina a sua satisfatória interpretação por parte do leitor (recurso da legibilidade), aliada à negação da função suprasegmental (recurso prosódico) caracterizam a pontuação nesses manuais. De outra feita, reconhecemos nos PCNs a presença do viés sintático para a pontuação, mas há, no que aqui destacamos, indícios vários do emprego da pontuação nos fundamentos do texto, da heterogeneidade, do sentido, do estilo, até da intuição, e forçando um pouco mais, do discurso, a tal ponto de se compreender que “*na pontuação a fronteira entre o certo e o errado nem sempre é bem definida*” (BRASIL, 1997, p. 59).

Ressaltamos, contudo, que somente na edição voltada para os anos iniciais, a visão que se apresenta sobre a pontuação sobrepuja, ainda que minimamente, o tradicionalismo gramatical. Incoerentemente, no volume dedicado aos anos finais, momento em que o aprendiz deverá ser capaz de desenvolver textos mais complexos, por já dominar mais recursos gráficos demandantes da própria atividade de escrita, a pontuação quase se invisibiliza e, no que aparece, afeiçoa-se tão somente aos padrões gramaticais.

Na BNCC, cuja referência é tão incisiva nos livros didáticos mais recentemente publicados – e estes tão determinantes na ação pedagógica do professor –, a pontuação assume, sobretudo, valor gráfico (sintático-semântico) e, diferentemente dos PCNs, também valor prosódico. Nos prescritores em que aparece³³, a pontuação está atrelada às ações de inferir, justificar, explicar efeitos de sentido; produzir, analisar, revisar, reescrever textos, ler em voz alta. Se nos PCNs (anos iniciais) constatamos uma voz operando em trazer a pontuação para

³³ Destacamos aqui os prescritores (EF69LP05), (EF69LP47), (EF69LP53), (EF08LP04), (EF08LP16), (EM13LP15)

além do estritamente gramatical, na BNCC essa voz é por completo silenciada. Nela a pontuação aparece como item de série, nas considerações gráficas para a boa escrita nos moldes gramaticais e, por isso, pouco se notabiliza. Para citar um exemplo, destacamos uma de suas habilidades (EF08LP04): “Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, *pontuação* etc.” (BRASIL, 1998, p. 187).

A BNCC, no que preconiza a competência leitora (em voz alta) do aprendiz, destaca a “leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela *pontuação* quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc.”, numa referência restrita aos gêneros literários. O mesmo acontece com a indicação da análise de textos narrativos ficcionais concernentes aos efeitos de sentido do uso de *pontuação expressiva*, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios de cada gênero narrativo, como se a semanticidade e expressividade dos sinais de pontuação só se revelassem em textos artísticos. No mais, é mesmo a pontuação como recurso gráfico-notacional e gramatical aludida na BNCC, ao lado da ortografia, concordância e tantos outros aspectos imanentes à norma padrão da Língua Portuguesa.

Resumidamente, investigamos que lugar a pontuação ocupa nos documentos oficiais de orientação conteudística e metodológica para o trabalho escolar com a Língua Portuguesa. Em ambos os documentos (PCNs e BNCC), o que ressoa para o professor é a pontuação como critério para correção das produções escritas dos alunos, em conformidade com as prescrições lógico-sintático-semânticas, e que, no cotidiano de sua prática pedagógica, dificilmente tomará significativo tempo de aula numa exposição didática. No contínuo da produção desses documentos, num intervalo de um ano apenas (1997 a 1998), a contemplação do tema pontuação decai abruptamente. De uma tímida predisposição para elevar a pontuação ao *status* de operador textual-discursivo (PCNs - anos iniciais), progride-se para o total condicionamento desse conteúdo às normativas gramaticais (PCNs - anos finais e BNCC). A pontuação é considerada pela BNCC como conteúdo indispensável a todos os anos da escolaridade básica com variação apenas na abordagem teórico-metodológica, em conformidade com o nível do ensino e aprendizagem. Talvez isso amenize a pouca ênfase dada ao tema nesses documentos oficiais.

4.3 O discurso silenciado pelo saber gramatical: um estudo de caso

Já dissemos que os sinais de pontuação são marcas linguísticas quase sempre negligenciadas nas exposições didáticas nas aulas de Língua Portuguesa. Nos extremos do ensino e aprendizagem, encontramos o professor em completo alheamento da multifuncionalidade dos sinais de pontuação e o aluno sem saber lidar direito com eles em suas produções escritas. Essa insuficiência no uso da pontuação no espaço escolar talvez seja consequência da deficiência na abordagem desse conteúdo nas gramáticas e manuais didáticos.

Acostumamo-nos ao discurso hegemônico das gramáticas normativas sobre a regulação da pontuação na base de unidades sintáticas – numa estreita dependência entre o saber sintático e o uso apropriado dos sinais de pontuação. Em seu trajeto histórico, a pontuação consolidou-se na interface entre o oral e o escrito. “No entanto, é de se notar que, na explicitação das regras, essa interface entre o oral e o escrito parece perder-se, pois é a sintaxe que rege os critérios adotados (usa-se a vírgula para separar termos coordenados; usa-se a vírgula para separar o vocativo etc.)” (MENDONÇA, 2020, p. 171).

Esse estreitamento entre a pontuação e a sintaxe é tão imperioso e disseminado entre os sujeitos letrados que qualquer uso contrário à norma gramatical reboia no inaceitável. Para exemplificar essa afirmativa, vamos tecer comentários acerca de um post que encontramos em um blog referenciando a legenda publicitária veiculada em um outdoor (figura 2)³⁴.

Figura 2 - Anúncio publicitário da Coca-Cola



Fonte: Blog Divagações, Saudosismos e outras Viagens

³⁴ Fonte: Blog Divagações, Saudosismos e outras Viagens.
<http://soudamara.blogspot.com/2012/01/sobre-um-post-no-face-erros-de.html>

Não interpor vírgula entre o sujeito e o predicado é, das regras sintáticas concernentes à pontuação, a que mais ressoa na mente dos que passaram pelos anos escolares. No anúncio da Coca-Cola, uma vírgula intrometeu-se entre os sintagmas nominal e verbal. Curiosa foi, diante do pasmo inicial do uso proibitivo do sinal gráfico, a desenvoltura reflexiva da autora do *post* em sua frustrada tentativa de justificar o talvez injustificável. A blogueira inicia seu comentário questionando como pôde uma renomada agência de publicidade incorrer em um erro crasso como esse. Tal constatação a impele a duvidar de suas próprias convicções acerca da regra internalizada e a buscar uma explicação plausível para o “erro”. Recorre então ao “*Guia Prático do Português Correto*”, dedicado à pontuação, do professor Cláudio Moreno. Em meio a citações transcritas do manual, encontrou no fundamento histórico a justificativa para a virgulação após o sujeito: a pausa oral sob registro gráfico. Apesar de compreender a motivação para a presença da vírgula ali, ela conclui de seu uso como antiquado e opta pelo rechaçamento da construção sintática. O alívio lhe chega quando soube que o veículo de comunicação responsável pelo anúncio reconheceu a “inadequação” e já preparava a retificação. E finaliza: *“Tremenda responsabilidade essa nossa de atuar na área da Comunicação, hein?! Vai saber quantos erros vão encontrar neste meu texto também?! Bueno, acontecendo isso, por favor me avise e justifique, adorarei aprender um pouco mais”*.

Eis a visão do “analista sintático”: a mesma que nos impregna a escola com seus manuais didáticos. O que dizer também sobre o texto que ilustrou a campanha publicitária comemorativa dos 100 anos da Associação Brasileira de Imprensa, veiculada em 2008 e abaixo reproduzido (figura 3)? Ao discorrer sobre a vírgula, ainda que com referência à pausa, o critério sintático aliado ao semântico ergue-se soberano.

Figura 3 - Anúncio publicitário da Associação Brasileira de Imprensa

Apoio: Abril

A VÍRGULA
A VÍRGULA PODE SER UMA PAUSA. OU NÃO.
**NÃO ESPERE.
NÃO ESPERE.**

A VÍRGULA PODE CRIAR HERÓIS.
ISSO SÓ, ELE RESOLVE.
ISSO, SÓ ELE RESOLVE.

ELA PODE FORÇAR O QUE VOCÊ NÃO QUER.
**ACEITO, OBRIGADO.
ACEITO OBRIGADO.**

PODE ACUSAR A PESSOA ERRADA.
ESSE, JUIZ, É CORRUPTO.
ESSE JUIZ É CORRUPTO.

A VÍRGULA PODE MUDAR UMA OPINIÃO.
**NÃO QUERO LER.
NÃO, QUERO LER.**

UMA VÍRGULA MUDA TUDO.
ABI. 100 ANOS LUTANDO PARA
QUE NINGUÉM MUDE NEM UMA
VÍRGULA DA SUA INFORMAÇÃO.

ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE IMPRENSA

Fonte: Revista Veja (acervo da autora)

O anúncio reafirma o compromisso com a autenticidade das informações prestadas pelas empresas de comunicação. Firmado nesse propósito, o texto publicitário mostra, ao discorrer sobre a vírgula, que o deslocamento espacial desse sinal gráfico em sentenças homófonas pode determinar completa alteração semântica na mensagem expressa. Um enunciado no imperativo afirmativo construído com vírgula pode conduzir o leitor ao extremo oposto do significado, na negativa que se compraz na supressão desse sinal gráfico (“*Não, espere! / Não espere!*”). A assertiva declarativa afirmativa também edificada com vírgula se transforma numa negativa quando esta se lhe ausenta (“*Não, quero ler / Não quero ler*”). Na sentença “*Aceito, obrigado*”, a vírgula que se interpõe entre os vocábulos confere ao segmento valor de gratidão perante algo recebido. Quando omitida, o vocábulo “obrigado” é ressemantizado, passando a significar algo que não se quer fazer, mas que nos é imposto. Na sequência “*Esse juiz é corrupto*”, em que ora o vocábulo “juiz” aparece delimitado por vírgulas, ora livre da presença delas, verifica-se

mudança do referente acusado de “corrupto”. Perante as vírgulas, o “corrupto” é representado na indeterminação do dêitico, no qual figura o pronome demonstrativo “Esse”, estando o vocábulo “juiz” na função de vocativo do discurso. Já na sequência de palavras contínuas sem a segmentação das vírgulas, o juiz ergue-se como sujeito para o qual recai a acusação de “corrupto”. A posposição ou anteposição da vírgula em relação ao advérbio “só” na sequência “*Isso só ele resolve*” transforma o sujeito “ele” da sua condição de limitação na resolução de um problema à supremacia individualizada na dissolução dele. Diante de um problema em que “ele” poderia resolver (só um e não mais que um), o sujeito passa a ser o único que poderá fazê-lo.

Segundo Dahlet (2006), a vírgula é o sinal de sequência (função de segmentação) mais complexo, sendo o único a funcionar em esquema duplo ou em esquema simples. O jogo de ocorrência/não ocorrência observado nas sentenças homônimas do anúncio publicitário (figura 3) denuncia a força discursiva desse operador sintático-semântico. Apresentada em quase todas as sequências na sua função primeira – a da segmentação – a vírgula congrega outras além desta: a da adição (une segmentos de mesmo valor sintático); a da subtração (em esquema duplo, a vírgula separa apostos, adjetivas explicativas, e, em seu esquema simples, marca elipse) e a da inversão (deslocamento da ordem gramatical em relação aos paradigmas canônicos), conforme alguns exemplos apresentados no quadro 3. A vírgula é, pois, operador de textualidade: sutil na sua aplicação, soberana na sua abrangência e determinante na condução da interpretação do leitor. Uma vírgula mal-empregada pode mudar significativamente o sentido que se quer depreender do texto.

Apesar disso, opera-se no anúncio da ABI (figura 3) o entendimento de que uma vírgula mal-empregada pode mudar significativamente o sentido pretendido no texto – num imediatismo estruturalista que beira o extremismo do certo e errado e nada mais além disso. Anúncios como esse ratificam o discurso gramatical, no qual o critério sintático habilita o critério semântico ou também da legibilidade. Nos extremos da comunicação interativa, há um escritor que codifica um dizer e um leitor que o decodifica nos espaços mínimos da unidade de frase, oração, período. Nega-se o texto como unidade linguística. Assim também a língua em processo, nas suas relações internas e externas ao texto, no dialogismo entre sujeitos que significam e ressignificam seus atos discursivos. Sim, “*uma vírgula muda tudo*”.

A vírgula refutada na propaganda da Coca-Cola (figura 2), se reconfigurada a leitura a partir de fundamentos sociodiscursivos, para além do prescritivismo gramatical, ganharia funcionalidade e significado, de forma a garantir a sua permanência ali. A agência de

publicidade não precisaria nem mesmo rever o anúncio, por não haver ali constrangimento algum no texto.

A propaganda congrega elementos verbo-visuais e mira um interlocutor definido, adequado a um perfil de consumidor, que poderá atrelar-se a questões de gênero, faixa etária, profissão, formação, classe social, entre outros. Além disso, todo texto se reveste de uma função social, o que o define como gênero dentro de domínios discursivos. A campanha da Coca-Cola em tela (Abra a Felicidade) apresenta-nos como interlocutor presumido a geração jovem, moderna e contemporânea, numa benquista associação da marca à música, que se conjuga com verão, felicidade e juventude. Os elementos não verbais (garrafa da Coca-Cola moldada com fones de ouvido, a boca na simulação da ação de cantar, as luzes coloridas de balada, a tampa da garrafa como botão de volume do som e, por fim, a estudante em primeiro plano sorridente, cabelos e corpo em movimento na referência à dança, com a Coca-Cola na mão, trajando uma camisa com jovens em cenário praiano) corroboram toda a legenda propagandística da marca.

Há, nessa legenda, uma voz que interpela esse/a jovem de balada que compartilha com outros/as jovens os mesmos desejos e aspirações. A propaganda evoca um grupo social e a ele se dirige, no pressuposto de que todos se conhecem no espaço-tempo em que circulam. A vírgula que segmenta o sujeito definitivamente não se constitui em registro fonográfico (pausa na oralidade transposta na escrita). Não haveria motivação para isso, porque essa suspensão vocal dificilmente se realizaria na oralização desse enunciado. No gênero em que se encerra essa proposição linguística, cuja liberdade expressiva e criativa vem a ser uma de suas características, o interlocutor precisa ser persuadido a dialogar com o anunciante e, conseqüentemente, a desejar o produto que se vende. Melhor será se entre os interactantes (anunciante e consumidor) houver uma certa convivência e intimidade, uma fala entre iguais, amigos pertencentes a um mesmo agrupamento social. A “Flávia” é a amiga comum que aproxima os interactantes. “Sabe, a Flávia?”, “Você quer saber dela?”, “Então, ela vai abrir a felicidade no verão.”

A virgulação do sujeito antecipa o referente para o “outro” como forma de garantir o entendimento mútuo sobre quem o locutor tecerá um comentário. Afinal, incoerente seria trazer para o interlocutor uma informação sobre um referente para ele desconhecido. Há toda uma discursividade implicada na presença do sinal de pontuação na legenda da Coca-Cola. O sujeito apartado de seu predicado requer do leitor a ativação de todo um conhecimento linguístico e extralinguístico: do discurso pragmático, polifônico, responsivo, opacificado, que se realiza no e para o “outro”. Disso a sintaxe não dá conta. E nem precisaria, porque a pontuação como recurso sintático é apenas uma de suas possibilidades de leitura, escrita e análise. O problema

que se levanta é o de a escola, com todo o seu instrumental didático-metodológico, não perceber a relevância da pontuação no plano multidimensional da linguagem, para além do tradicionalismo gramatical. Ilustraremos agora como os livros didáticos das séries finais do Ensino Fundamental, aprovados no último PNLD, apresentam a pontuação em perspectivas teórica e prática, numa concepção sociointeracionista de linguagem.

4.4 A pontuação nos livros didáticos

Valemo-nos da assertiva de que há o pontuar que se atém à norma nos casos em que ela atende às intenções comunicativas de seu produtor e o pontuar verificado em usos não previstos por essa mesma norma em diferentes domínios discursivos. Esses usos atendem a critérios para além dos exclusivamente morfosintáticos, a saber, prosódicos, semânticos, textuais-discursivos, semióticos e estilísticos. “Assim, a pontuação, além de marcar contornos entoacionais e deslocamentos sintáticos (abordagem tradicional dos compêndios gramaticais), deve ser vista também no âmbito textual-discursivo, atuando na construção do sentido” (MENDONÇA, 2020, p. 173).

Dois volumes relativos ao 6º ano do Ensino Fundamental de duas coleções didáticas guiarão nossa análise. O primeiro *Apoema: português* e o segundo *Português: conexão e uso*³⁵. Para fundamentar a análise, faremos a transcrição de apenas alguns enunciados de ambos os volumes supracitados, como forma de preservar os direitos autorais das coleções didáticas e dar mais concisão e objetividade à análise.

Como ponto de partida, destacamos o antagonismo de duas leituras sobre a abordagem da pontuação em livros didáticos. Puzzo e Kozma (2014), ao tratarem do ensino do emprego dos sinais de pontuação, afirmam que

tanto os livros didáticos, quanto os professores de Língua Materna, limitam-se a elencar inúmeras regras de caráter sintático-semântico que dariam conta do emprego da vírgula, dos dois-pontos, do ponto final, deixando em segundo plano o aspecto linguístico-discursivo, responsável pelos efeitos de sentido constitutivos de um momento de interlocução (PUZZO; KOZMA, 2014, p. 9).

As autoras arrematam que essa concepção estruturalista de ensino, que desconsidera a língua em sua essência textual-discursiva e assim também o contexto sócio-histórico e dialógico

³⁵ TEIXEIRA, Lucia...[et al.]. *Apoema: português*. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laís B. de. *Português: conexão e uso*, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018.

das interações comunicativas, tem estimulado pesquisas com o fim de dar relevo ao ensino da pontuação a partir de um enfoque discursivo, e não mais restrito ao aparato lógico-gramatical.

Quando a análise recai nos livros didáticos, Mendonça (2020, p. 178) investiga o enfoque privilegiado adotado por esses manuais na abordagem dos sinais de pontuação – se formal, semântico, pragmático ou outro. Ela analisa que, nos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), fase em que a criança se apropria incisivamente da escrita, as intersecções entre oral e escrito são mais evidenciadas. Afirma que, ao atingirem os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)³⁶, os aprendizes se deparam com a sintaxe como principal referencial teórico nas aulas de Língua Portuguesa. É nessa fase da aprendizagem que o oral vai sendo quase que definitivamente suplantado pela rigidez canônica da normatização gramatical. Segundo ela,

constatamos que os LDP têm procurado, cada vez mais, ultrapassar o prescritivismo no estudo da gramática – especificamente quanto à pontuação, buscando integrá-lo à exploração da textualidade e, mais amplamente, das condições de produção e recepção dos textos e sua relação com a construção dos sentidos por parte dos falantes da língua. Boa parte das atividades analisadas busca relacionar o uso de sinais de pontuação à dimensão pragmática da língua, em que os sentidos são estabelecidos a partir da seleção e combinação dos elementos linguísticos e contextos de uso (MENDONÇA, 2020, p. 183).

Pouco mais de uma década separam as publicações supracitadas: a primeira (Puzzo e Kozma) é datada de 2014 e a segunda (Mendonça), de 2001, considerando a primeira edição impressa, cuja versão digital de 2020, preservou o texto da versão inédita. Curiosamente a percepção das autoras em relação à abordagem da pontuação no ambiente escolar, precisamente nos livros didáticos, em favor de uma concepção textual-discursiva, retrocede abruptamente. Na primeira década de um novo milênio, Mendonça avalia como tendência progressiva no LD a inscrição da pontuação aos pressupostos linguísticos da textualidade, das condições da produção e recepção de textos, da construção de sentidos em contextos de uso, à dimensão pragmática da língua.

Na contramão dessa visão, Puzzo e Kozma, anos à frente, avaliam negativamente a forma pela qual a pontuação aparece nesses manuais didáticos, em que as regras sintático-semânticas são priorizadas em detrimento do ensino em perspectiva textual-discursiva. Na mesma vertente avaliativa, Silva (2015, p. 192) considera que os livros didáticos “apresentam

³⁶ Atualizamos a periodização do Ensino Fundamental, de 8 para 9 anos. Entretanto, as organizadoras do livro explicam, no prefácio da edição digital (2020), que mantiveram a nomeação dada, à época da 1ª edição impressa (2001), ao ensino fundamental (1º ao 8º ano/ 1ª a 8ª série), uma vez que os livros didáticos analisados e, conseqüentemente, os exemplos citados são assim identificados nos capítulos.

abordagens didáticas insatisfatórias a respeito da pontuação, não condizendo com o prescrito pelos documentos oficiais, nem desenvolvendo de maneira integral a reflexão crítica e a habilidade de uso adequado dos sinais de pontuação”. Assim também Soncin e Carvalho (2021, p. 517), em recente pesquisa, analisam que os livros didáticos “atendem, predominantemente, à regularidade de apresentar a sintaxe como ponto de partida para a compreensão e discussão da pontuação”. Leal e Guimarães (2002, p. 144), ao refletirem sobre “a desvinculação presente em muitas unidades escolares entre ensino de leitura e ensino de ‘gramática’”, creditam aos livros didáticos das séries iniciais “explicações pautadas na função prosódica”, “vinculando completamente a pontuação à oralização da leitura”.

No que propomos, para tomada de posição frente à dicotomia, para o bem ou para o mal da pontuação em livro didático, atualizaremos a análise das construções enunciativas, ainda que com embasamento firmado em apenas um único ano (6º) da segunda etapa do Ensino Fundamental (quadros 7 e 8).

Quadro 7 - Recorte dos enunciados sobre pontuação do livro *Apoema: português*

Apoema: português (6º ano)
<p>(A)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Para dar mais vivacidade à narrativa, a narradora transcreve a fala direta da professora. Explique como isso é feito. ➤ Que sinal de pontuação foi usado na fala da professora? O que essa pontuação indica? ➤ Que sinal de pontuação foi usado na pergunta feita pela professora? <p>(B)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Imagine que você é a aluna Sylvia e foi chamada pela professora à lousa para resolver um problema. Elabore frases para dizer à professora. <ul style="list-style-type: none"> ▪ que você não sabe a resposta do problema; ▪ que você sabe a resposta do problema na ponta da língua e está contente por isso; ▪ que você tem uma dúvida naquele problema. Formule uma pergunta sobre a sua dúvida. <p>(C)</p> <p>Em apenas um dos quadros há um balão de fala.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que tipo de frase foi usado? ➤ Que sentimentos da personagem as frases indicam? <p>(D)</p> <p>Observe este cartaz de filme.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O nome do filme é uma pergunta? Como sabemos disso? ➤ Que frases do cartaz fazem um apelo ao público expressando a qualidade do filme? <p>(E)</p> <p>No livro <i>O sofá estampado</i>, de Lygia Bojunga, a escritora conta a história de Vítor, um tatu muito quieto, que se apaixonou pela gata Dalva, mas não tinha coragem de contar a ela o que sentia. Depois de muitas dúvidas e hesitações, Vítor resolve confessar seu amor a Dalva. Leia este trecho da narrativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vítor esperava a resposta de Dalva? Como o leitor pode saber disso? ➤ A resposta de Dalva (“Tá.”) demonstra entusiasmo, indiferença ou que outro sentimento? ➤ Transforme a resposta de Dalva usando outro sinal de pontuação e explique que novo efeito ele causou na frase?

- (F)
 - Leia a tira a seguir e reescreva os diálogos no caderno com a pontuação que considerar adequada.
- (G)
 - Leia o trecho de uma notícia sobre a merendeira premiada por ter desenvolvido uma receita que reduz o desperdício de alimentos na escola em que trabalha. Observe o uso da vírgula e explique por que o sinal de pontuação foi empregado.
- (H)
 - Você é um revisor de um jornal. Recebeu as notícias abaixo e deve usar a vírgula quando necessário para que o texto esteja de acordo com a norma-padrão da língua escrita. Faça no caderno. Justifique os acertos que fizer, em cada caso.

Fonte: compilação elaborada pela autora baseada em TEIXEIRA (2018)

No volume da coleção *Apoema: português* (quadro 7) as questões propostas para o ensino e aprendizagem da pontuação aparecem soltas, sem nenhuma preparação contextual para a sua resolução. Imprescindível será, mais do que nunca, o trabalho do professor em antever o conteúdo com seus alunos, de forma a prepará-los para as atividades concernentes ao tema. Importante ressaltar que os aprendizes do 6º ano são recém-saídos da primeira etapa do Ensino Fundamental e, como tais, estarão gradativamente se inserindo em atividades metalinguísticas mais complexas de reflexão sobre a língua, em especial nos eixos da leitura e da escrita. A concepção de linguagem responsável pelo movimento do professor em suas ações pedagógicas continuará sendo determinante nesse processo do trabalho com o livro didático.

Os enunciados coletados evidenciam a tradição gramatical da pontuação delimitadora da unidade de frase e sobre elas a clássica tipologização marcada pelo sinal utilizado ao final da sequência linguística (declarativa, interrogativa ou exclamativa). No que o texto se apresenta, servirá apenas para ilustrar a proveniência da frase, não sendo necessária nenhuma (ou quase nenhuma) análise de seus nexos internos e externos para a realização das atividades propostas.

Em (A), confere-se à pontuação a função de “reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral”, enunciada por Cunha (1997) em sua “Nova gramática do português contemporâneo”, numa inequívoca relação entre fala e escrita. Eis a única abordagem da pontuação com função prosódica em todo o volume. Seguem-se perguntas que justificam a pontuação em sentenças isoladas, no imediatismo de uma língua pronta e acabada que requer do aprendiz apenas a identificação do sinal empregado (A - “*Que sinal de pontuação foi usado na fala da professora?*”), a classificação da frase quanto à tipologia marcada pelo sinal de pontuação (C - “*Que tipo de frase foi usado?*”), a segmentação do texto numa logicidade do

tipo “siga o modelo”. São questões como essas que absurdamente dispensam qualquer esforço cognitivo do aprendiz, tal é a obviedade da resposta.

Em (B), encontramos a única proposta de produção escrita (se é que podemos chamar assim), seguindo o mesmo paradigma da unidade de frase. Qual complexidade encontrará o aprendiz em formular uma sentença para dizer à professora que não sabe a resposta do problema? Certamente, nenhuma. O objetivo é tão somente averiguar que sinal de pontuação ele utilizará para marcar o seu ato de fala que, na prática, poderá ser qualquer um a depender de um contexto não marcado na questão e de um propósito discursivo só reconhecido pelo sujeito que ali enuncia e por um “outro” que com ele dialoga.

A mesma proposta reducionista de identificar o sinal de pontuação segue em (C) e (D). Mas já se adianta uma tímida tentativa de explorar a pontuação expressiva posta somente no uso do sinal de exclamação (C - “*Que sentimentos da personagem as frases indicam?*”) e para não sobrecarregar muito a ação responsiva do aprendiz, por que não lhe facilitar o caminho oferecendo a ele opções de escolha? (D - “*A resposta de Dalva (“Tá.”) demonstra entusiasmo, indiferença ou que outro sentimento?*”). Em (F), o aprendiz deverá pontuar os enunciados dos balões de fala de uma tira em quadrinhos. Até então os sinais requeridos nas atividades propostas limitaram-se à tripartição do ponto (final, de interrogação e de exclamação) e por isso, nesses balões de fala, a vírgula não foi suprimida.

Aos poucos, a vírgula com função disjuntiva vai sendo apresentada ao aprendiz. Em (G), encontramos um excerto de uma notícia de jornal. O aluno deverá quase que intuitivamente observar o uso da vírgula e buscar justificativas para o seu uso para, por fim, em (H), empregar em outra notícia de jornal esse mesmo sinal gráfico de acordo com a norma-padrão. Nessas questões, o mínimo de conhecimento sintático-semântico lhe será imprescindível para a compreensão dos usos da vírgula.

Diante de todo o percurso que fizemos até este ponto do trabalho, na tentativa de situar a pontuação em seu lugar de origem, sua evolução e seu *status* contemporâneo, compreendemos o quanto a história desse recurso gráfico, assim também da própria escrita, foram fundamentais para a visualização do caos advindo do tratamento pedagógico desse conteúdo linguístico. A pontuação, já tão incompreendida no espaço da sala de aula, conseguiu alcançar no LD *Apoema* a sua pior representatividade. Nem mesmo sob o enfoque sintático-prosódico, tão hegemonicamente firmado nos compêndios gramaticais, a pontuação conseguiu obter o realce necessário para o seu satisfatório aprendizado – aprendizado que se quer reverberado no uso, que se compraz em um gênero textual com função e sujeitos sociais definidos.

No volume didático, a pontuação é um simples delimitador de frase numa visão estruturalista de língua, que desconsidera o texto, o gênero, o discurso. As atividades resgatam um elenco de sinais reduzidos e se constituem em “orientações que procuram negligenciar a complexidade da pontuação, isto é, silenciar a sua instabilidade e limitar o seu funcionamento” (SONCIN e CARVALHO, 2021, p. 519). Vejamos agora o outro LD analisado.

Quadro 8 - Recorte dos enunciados sobre pontuação do livro Português: conexão e uso

Português: conexão e uso (6º ano)
<p>(A)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Os sinais de pontuação, além de serem empregados para separar palavras ou orações e parágrafos, contribuem também para a construção dos sentidos de um texto. Saber como e em que contexto são usados ajuda na interpretação e produção de textos. Vamos verificar como se utilizam as reticências? ➤ Leia a tira abaixo e depois faça o que se pede. Se necessário, consulte um dicionário. O que indicam as reticências na fala do Menino Maluquinho no segundo quadrinho? <p>(B)</p> <p>Leia agora esta tira e observe a pontuação empregada em cada um dos quadrinhos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nessa tira, o uso das reticências tem o mesmo sentido do uso na tira de Ziraldo, na atividade anterior? Explique sua resposta. <p>(C)</p> <p>Vamos exercitar a leitura oral, aperfeiçoando a fluência? Que tal se transformar em apresentador de TV? Você gosta de assistir a programas na TV que apresentam informações sobre animais selvagens, eventos históricos, geografia de lugares distantes? Já assistiu a alguns deles, prestando atenção à fala do apresentador? Geralmente, as pessoas que relatam essas informações ou descrevem cenas usam entonação adequada, pronunciam as palavras com clareza, ritmo e expressividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Faça a leitura silenciosa das sinopses que apresentam alguns vídeos e certifique-se de ter compreendido bem o assunto. Releia o texto até perceber que está fazendo uma leitura sem tropeçar nas palavras e obedecendo corretamente à pontuação. Em seguida, ouça seu professor. <p>(D)</p> <p>Volte ao texto da notícia e observe a pontuação empregada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que tipo de ponto predomina nesse gênero? ➤ Em sua opinião, por que isso acontece? ➤ Além do ponto, há outros sinais de pontuação e recursos gráficos no corpo da notícia. Explique a função de cada um deles nestes fragmentos. <ul style="list-style-type: none"> ▪ O uso dos parênteses no fragmento 2. ▪ O uso do itálico no fragmento 2. ▪ O uso do itálico no fragmento 1 ▪ O trecho entre aspas, no fragmento 2, está em discurso direto ou indireto? ▪ Qual a função das aspas nesse trecho da notícia? <p>(E)</p> <p>A pontuação no texto dramático tem características próprias, diferentes da usada em textos narrativos, por exemplo. Releia e observe os sinais de pontuação nestes trechos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Além dos parênteses usados nas rubricas, que outro recurso gráfico o autor emprega para diferenciar esses trechos das falas dos personagens? ➤ A pontuação expressiva (reticências, exclamação, interrogação, etc.) está presente nos diálogos ou na indicação das rubricas. ➤ Que sinais de pontuação, característicos do diálogo em textos narrativos, não são empregados nesse gênero. <p>(F)</p>

- Você já deve ter percebido que, ao falar ou escrever, usamos frases de vários tipos com diferentes finalidades: para declarar algo ou apresentar uma informação, para perguntar o que não sabemos, para dar um conselho, para expressar uma dúvida. Não é assim? Você já sabe também que, na escrita, usamos a pontuação para deixar clara uma intenção, como interrogar, exclamar e aconselhar, certo? Vamos relembrar?
- Na escrita, é possível identificar a intenção de uma frase de acordo com a pontuação empregada. Leia estes quadrinhos com o personagem Ozzy e sua mãe.
- Analise o contexto da tira, observe a pontuação e anote no caderno qual é a intenção de cada uma destas frases.
- “Ozzy, cadê a sua sopa?”
- “Eu, eu... atirei ali!”
- “Não minta!”
- “Ah... Você não vai acreditar!”

(G)

- No caderno, reescreva a frase: Ozzy não quer mesmo pular do trampolim. Pontue-a adequadamente, de acordo com a intenção indicada em cada item.
- Fazer uma declaração.
- Pedir a Ozzy que pule do trampolim.
- Mostrar inadequação, contrariedade.

(H)

- Você se preocupa com o meio ambiente: Leia esta tira.
- Nesse quadrinho, há um conjunto de orações relacionadas entre si, que enumeram atitudes incorretas em relação à natureza. Observe que ele termina com reticências. O que indicam as reticências?
- Que outras orações com atitudes incorretas em relação à natureza você acrescentaria? Faça uma nova lista com quatro itens. Use a pontuação adequada.
- Qual a função dos dois-pontos na fala da menina no último quadrinho?

(I)

- As frases a seguir estão sem a pontuação. Siga as orientações do professor e observe as etapas a seguir para realizar esta atividade.
 - Vai chover hoje
 - Não preciso de mais nada
 - Faça o que for preciso
 - Vamos sair agora
 - Faria isso se pudesse
- Junte-se a um colega. Cada um escolhe três frases. Combinem entre si quem começa. Em seguida, os dois pontuam conforme a intenção que desejam expressar.
- O primeiro lê uma frase de cada vez, usando a entonação que escolheu. O colega deverá anotar no caderno como entendeu, pontuando-a adequadamente. Em seguida, invertam os papéis: o colega que pontuou lê uma frase e o outro pontua como a entendeu.
- Ao término da atividade, comparem os resultados. Quem ouviu entendeu corretamente a intenção de cada frase? Quem falou usou corretamente a entonação escolhida?
- Avaliem os resultados e façam um breve comentário a esse respeito para o professor.

(J)

As orações, como vimos, podem aparecer sozinhas, independentes, ou articuladas entre si em um período composto, separadas por vírgulas. Quando isso acontece, dizemos que estão conectadas, ou seja, são coordenadas entre si. Nesse caso, o período recebe o nome de período composto por coordenação.

- Releia este trecho do verbete de enciclopédia que lemos anteriormente.
- Ao observar a quantidade de formas verbais nesse trecho, responda. Quantas orações existem nesse período?
- De que modo as orações são separadas entre si?

(K)

Leia esta tira.

- No segundo quadrinho, os problemas de Hermes são enumerados em seis orações separadas por

vírgulas. Leia o texto original e depois a versão modificada pelo uso do ponto final para separar as orações e por algumas alterações no texto.

- No texto original, as orações coordenadas entre si apresentam uma sequência de informações, Na versão modificada, com a separação dessas orações por ponto final, o sentido do texto foi alterado?
- Na comparação entre o texto original e a versão modificada, que diferenças você percebe?
- Em relação à estrutura das orações no texto original e na versão modificada, qual você prefere: as orações separadas por vírgula em um período composto ou as orações separadas por ponto em períodos simples? Justifique sua resposta.
- Releia o segundo quadrinho e responda: Em sua opinião, o que indicam as reticências no final do período?

Fonte: compilação elaborada pela autora baseada em DELMANTO e CARVALHO (2018)

O volume *Português: conexão e uso* (quadro 8) supera o seu contemporâneo em volume de questões voltadas para a pontuação. Ergue-se como refrigerio para os pesquisadores e profissionais do ensino de linguagem numa agradável amostra de que nem tudo está perdido no trabalho com a pontuação no ambiente escolar. Em linhas gerais, o livro consegue prover a pontuação de suas múltiplas funções em atividades atraentes, visto que contextualizadas, edificadas no uso e na diversidade de gêneros textuais. Nele a pontuação dialoga com a prosódia, sintaxe-semântica, e, em certa medida, com a concepção textual-discursiva. A concepção de linguagem ecoa na dialogicidade construída entre interactantes ativos, envoltos em ações de significar e ressignificar seus textos. Soncin e Carvalho (2021) afirmam que

partir de uma perspectiva enunciativa da pontuação consiste em considerar que os sinais apresentam possibilidades na língua que extrapolam o limite da convenção gramatical, na medida em que dialogam com a interioridade e a exterioridade do texto, aspectos até então raramente considerados em materiais sobre o tema (SONCIN e CARVALHO, 2021, p. 520).

A abordagem do tema da pontuação no livro *Português: conexão e uso* se apresenta num contínuo que perpassa todas as unidades didáticas. Nas proposições para análise, parte-se sempre da unidade macro (texto) para unidades menores (frases), mas sem perder o nexo com o todo linguístico. Vários são os gêneros trabalhados com a pontuação: histórias em quadrinhos, sinopses, notícias, texto dramático, verbetes. Em (A) e (B), as reticências são o sinal da vez que abrem as questões sobre pontuação – já fugindo do clássico trio de pontos (final, de interrogação e de exclamação). Em (D), sinais tipográficos, a exemplo do itálico, são inseridos para análise nas atividades. Assim também os parênteses e as aspas são inquiridos quanto à sua funcionalidade no texto notícia. Com eles, os tipos de discursos poderão ganhar profícua análise reflexiva, um avanço no conjunto dos sinais de pontuação comumente trabalhados em sala de aula.

Muitas das questões estimulam a leitura livre e individual, na evidência de que tanto o escrevente quanto o leitor atuam, em seus espaços histórico-sociais, na marcação do sentido do texto: (K - “...*que diferenças você percebe?*”, “...*qual você prefere?*”, “*Em sua opinião...*”). A pontuação em seu aspecto suprasegmental também é explorada no volume. Estimula-se, em (C) e (I), a oralização dos textos como forma de marcar aspectos rítmicos e entonacionais. O sequenciamento das atividades traça uma linha evolutiva para o aprendizado da pontuação, sempre com retomadas do que foi visto e propostas de análises comparativas. Por oportuno, cada sinal gráfico vai sendo apresentado junto ao gênero textual proposto na unidade.

A pontuação expressiva (E), a pontuação na demarcação de uma intenção discursiva (F), (G) e (I), a pontuação com função enumerativa (H) e a pontuação na delimitação de orações coordenadas (J) e (K) são contempladas nas atividades. Em (K), no trabalho com as orações coordenadas separadas por vírgulas, há uma proposta de reescrita do texto (uma história em quadrinhos), em que o período composto passa a ser períodos simples. O aprendiz é levado a refletir qual a melhor proposta de escrita. Isso o levará a perceber a língua não como um produto acabado, mas antes como um instrumento em movimento, em processo, em construção, com múltiplas possibilidades de uso.

O livro busca coadunar-se com fundamentos benquistos pelos linguistas contemporâneos, afastando-se da hegemonia da abordagem gramatical tão recorrente no trabalho com a pontuação. Percebe-se nos enunciados a crença na pontuação funcional, heterogênea, significativa, na interface entre o oral e o escrito, perceptível no texto, para além dos limites da frase, e que demanda uma intenção discursiva de um eu que fala e escreve para um tu que ouve e lê. Mas não sem limitações.

Veja ou outra, uma palavra ou expressão parece trair o senso multidimensional que almejamos para a pontuação. A pontuação que separa (sem a menção do contraponto da pontuação que articula), a leitura em voz alta na obediência correta da pontuação (estaria aqui a correspondência termo a termo entre o sinal gráfico e a pausa oral?). Um *box* explicativo sobre entonação que se coloca ao lado da atividade desfaz tal ideia. O professor não é esquecido na interlocução que o livro faz com o aluno. Ele é requerido para conduzir todo o processo, especialmente nas atividades que envolvem a oralidade.

A análise dos volumes das duas coleções, apesar de carecer de maior profundidade, traz-nos um panorama importante sobre a pontuação. Heterogêneas são as teorias sobre a pontuação e assim também as abordagens didático-pedagógicas sobre o tema, apesar de ainda ser a sintaxe o princípio norteador no ensino e aprendizagem. Por vezes, tais concepções teórico-práticas apresentam-se sob um viés dicotômico extremado que acaba por complexificar o tema e até

afugentar os professores em obter maior aprofundamento com o fim de prover suas dificuldades no ensino. Decidir sobre em que lugar situar a pontuação já há algumas décadas mobiliza o debate entre os estudiosos da linguagem. Esse debate precisa chegar aos professores. É preciso ampliar seus conhecimentos sobre a pontuação para que eles possam sair, em suas proposições do ensino, dos limites da frase e da sintaxe.

As concepções díspares sobre a pontuação encontradas nos livros didáticos justificam também o antagonismo das percepções dos pesquisadores supracitados na avaliação das atividades mobilizadas por esses manuais. O negativismo ainda supera a aprovação valorativa da apresentação da pontuação na maioria das publicações didáticas da atualidade. Apesar da predisposição de uma das coleções em se desprender da tradição gramatical, ainda há uma inexpressividade no trabalho com a pontuação em sala de aula. A pontuação continua ofuscada por outros conteúdos linguísticos. Consensualmente é tida como um “problema de aprendizagem” nas produções escritas do aprendiz, mas ainda não se afigura como um “problema de ensino”.

Importante ressaltar que as atividades sobre pontuação propostas nos livros didáticos pouco atendem às necessidades de escrita do aprendiz, necessidades que nada mais são do que suas intenções discursivas postas em jogo em diferentes situações de interação linguística. Pesam mais nesses manuais identificar ou quantificar o sinal de pontuação em pequenos textos ou fragmentos de textos do que colocar o aprendiz em suas reais ações de escrita, tendo a pontuação como foco da análise. Atividades de reescrita a partir da supressão dos sinais de pontuação em textos de outros autores pouco contribuem para o eficiente uso desses sinais gráficos, visto que operam na desconstrução de um dizer alheio, nem sempre recuperável pelo aprendiz, que estará ali pontuando um texto a partir de suas intenções próprias – já aí um novo texto falseado, desprovido de função social para aquele que reescreve.

O que se quer no ensino e aprendizagem da pontuação é “refletir sobre as intenções dos usuários nas diversas situações de interação, de modo a ser capaz de empregar os sinais de pontuação, bem como de associá-los a tais intenções, buscando sempre construir sentido” (MENDONÇA, 2020, p. 185). O caminho foi aberto, mas ainda há muito o que desbravar no percurso dele.

Na seção ulterior, discorreremos sobre os caminhos e (des)caminhos da pesquisa a partir de nossas opções, escolhas e possibilidades metodológicas. Todo um conjunto de ações levadas a efeito com o fim de dar aos sinais de pontuação a relevância necessária ao seu eficiente uso em múltiplas situações discursivas.

5 OS CAMINHOS E (DES)CAMINHOS DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

*Em nenhum de seus elementos a linguagem
é tão semelhante à música quanto nos
sinais de pontuação.*
(Theodor W. Adorno)

A escolha de um método é sempre um particular desafio para se atingir os propósitos investigativos de uma pesquisa. O professor, por ora pesquisador, facilmente resgata de sua prática docente uma inquietação, advinda da constatação de uma dificuldade de ensino e aprendizagem, que o mobilizará a buscar o antídoto para a situação-problema de sua sala de aula. Em todo o percurso, perseguimos responder como tornar professores e alunos proficientes na compreensão e usos dos sinais de pontuação em suas ações de leitura e escrita de textos percebidos na sua multidimensionalidade discursiva. Mas, no que caminhamos, encontramos obstáculos intransponíveis que nos levaram a desbravar rotas alternativas.

No primeiro ímpeto, conforme registramos aqui em linhas introdutórias, objetivamos analisar as produções escritas, resultantes de propostas pré-elaboradas, dos alunos concluintes do Ensino Fundamental (9º ano) a fim de sondar em que condições se encontram esses aprendizes no uso que fazem dos sinais de pontuação. Contudo, a recente situação de pandemia, e mesmo do pós-pandemia, trouxe-nos uma sala de aula diferente e, conseqüentemente, levou-nos a redefinir o caminho da pesquisa.

No que nos adiantamos na pesquisa, escaparam-nos as pessoas com os seus escritos para a composição dos dados da análise. A evasão volta a assombrar os espaços da educação formal, especialmente em turmas noturnas. Dessa forma, fomos impedidos de desenvolver uma pesquisa-ação pela ausência de parte essencial dela: “das pessoas implicadas no problema”, isto é, dos “participantes representativos da situação”, no dizer de Thiollent (1986).

A pesquisa-ação é um dos métodos da pesquisa dita “qualitativa”, e esta caracteriza as ações investigativas das ciências sociais, e linguísticas, estando ela atrelada a “um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” não necessariamente passíveis de quantificação e avaliação objetiva (MINAYO, 2000, p. 21-22).

Se é verdade que não pudemos levar a efeito, na sua integralidade, a consecução de uma pesquisa-ação, não será também inverídico afirmar que chegamos bem perto dela. Afinal, não estamos distantes das pessoas, da situação, para quem e para qual idealizamos este projeto. Importante ressaltar que a Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), com base na Resolução Nº 003/2021 – Conselho Gestor, de 31 de março de 2021, autorizou a não aplicação do trabalho de conclusão em sala de aula presencial,

dado o contexto pandêmico e de crise sanitária, e exigiu a elaboração de um produto (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a partir da análise e reflexão de material já elaborado sobre o tema em estudo.

E assim caminhamos em busca da compreensão da dimensão espaço-temporal da pontuação, desde a sua gênese até a contemporaneidade, e, a partir dessa compreensão, propor uma aplicação prática para o ensino e a aprendizagem da pontuação com a composição de material didático-pedagógico, numa perspectiva textual-discursiva, para além do estritamente sintático-prosódico. A pesquisa então delineou-se qualitativa e, dentro dela, dialogamos com alguns métodos investigativos.

Descobrimos, em Thiollent (1986), que uma pesquisa-ação se realiza em função das circunstâncias, sem o rigor do ordenamento de fases para a sua execução. O planejamento de uma pesquisa-ação reveste-se de flexibilidade, tendo sempre um ponto de partida (a constatação do problema e a elaboração da pergunta propulsora das ações de pesquisa) e um ponto de chegada (a dissolução do problema). O autor estabeleceu o sequenciamento de fases a seguir para a pesquisa-ação: 1) fase exploratória; 2) escolha do tema; 3) colocação dos problemas; 4) lugar da teoria; 5) hipóteses; 6) seminário; 7) campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa, 8) coleta de dados; 9) aprendizagem; 10) saber formal/saber informal; 11) plano de ação; 12) divulgação externa.

Nada poderá ser mais apazível para um pesquisador tornar objeto de pesquisa uma matéria capaz de suscitar uma problemática experienciada no espaço mesmo em que se manifesta. Comumente as pesquisas acadêmicas surgem de teorizações demandantes de um pensar apartado de uma vivência social, ao mesmo tempo que, essas pesquisas paradoxalmente se justificam com o fim de servirem a essa mesma sociedade da qual se afastam. A questão é que nem sempre teorias originadas nas bolhas acadêmicas cumprem os seus propósitos sociais. A presente pesquisa surge de um tempo-espaço definido: de exatos 18 anos dentro de uma sala de aula da educação básica em escola pública de ensino.

No momento de construção dos pilares desta pesquisa, que acabou devedora da ação, no instante da elaboração do projeto, que nada mais é que o planejamento da pesquisa, trouxemos à superfície as etapas: 1) fase exploratória (no que definimos o campo de pesquisa, para quem e para que justificamos a pesquisa); 2) escolha do tema (definição do problema); 3) colocação dos problemas (contextualização do problema); 5) hipóteses (suposições para a solução do problema), especialmente nos debates desenvolvidos durante um semestre de aulas da disciplina “Elaboração de Projeto de Pesquisa”. Portanto, estas páginas são já um dialogismo, produto de muitas vozes, que consciente ou inconscientemente opinaram,

sugeriram, criticaram, estimularam, cercearam cada ação de pesquisa. Como todo discurso, estes escritos, aparentemente solitários, cumprem o princípio da alteridade, isto é, de ser desde o início pensado coletivamente a partir do “outro” e para o “outro”.

Curiosamente, à medida que fomos desenvolvendo as bases da pesquisa, no que levantamos como assertivas e hipóteses para a investigação, uma voz nos inquietou: “*quem disse isso?*”. Parecia ali que todos os nossos experimentos e convicções advindos do “laboratório” da sala de aula tinham se desintegrado abruptamente. O conhecimento prático-social ainda carece de validação em meios acadêmicos.

E foi assim que definimos a pontuação como objeto de pesquisa, nos campos da leitura, escrita e, por que não, da análise linguística, a partir da constatação, hipotética ou não, de que professores e alunos apresentam sensíveis dificuldades na compreensão da multifuncionalidade desses sinais gráficos em unidades de texto, provenientes de suas práticas discursivas dentro e, também, fora do espaço escolar.

Percebemos, então, que nenhuma ação de pesquisa seria possível sem que antes houvesse uma apropriação do conhecimento acerca do lugar da pontuação no tempo (origem e desenvolvimento ao longo dos séculos) e espaço (comunidades gráficas e gênero/suporte) em que se inscreve tal conteúdo linguístico. Concepções acerca do tema precisavam ser ampliadas, (re)definidas, atualizadas, aplicadas a bem da proficiência nos usos dos sinais de pontuação.

À medida que caminhamos, questões sobre a historiografia da pontuação e da própria escrita, as seções e interseções entre o oral e o escrito, texto e discurso, o tradicionalismo gramatical, a produção e recepção de textos, o gênero e suporte textuais, o ensino e aprendizagem de língua foram sendo levantadas e, para elas, requereu-se a teoria. Iniciamos a fase 4 (lugar da teoria) da proposição metodológica de Thiollent (1986) para a pesquisa-ação. Autorizamo-nos a fazer um levantamento de material bibliográfico acerca do tema da pontuação para o fundamento de nossas ações investigativas. O quadro a seguir (quadro 9) apresenta as referências bibliográficas consultadas no intuito de suprir as especificidades de nossos objetivos de pesquisa.

Quadro 9 - Aporte teórico

<p>a) conhecer, em perspectiva diacrônica, a história dos sinais de pontuação a fim de justificar a abordagem reducionista desse conteúdo pedagógico nas gramáticas normativas tradicionais; situar a pontuação nas seções e interseções estabelecidas entre a oralidade e a escrita;</p>	<p>BARTHES (2004) CHACON (1998) CHAFE (1987) DAHLET (2006) FAVRIAUD (2011) HIGOUNET (2003) MARCUSCHI (2010) OLSEN (1992)</p>
---	---

	REY-DEBOVE (2006) ROCHA (1996, 1998) TOURNIER (1980)
b) compreender, em perspectiva sincrônica, as dificuldades de categorização e sistematização dos sinais de pontuação, dado o aspecto multidimensional desse recurso gráfico, e reconhecer os sinais de pontuação como signo linguístico e operador textual-discursivo a partir de sua relação com subáreas da Linguística	CAGLIARI (1989) CATACH (1980) CHACON (1998) CHAFE (1987) CUNHA (1999) DAHLET (2002; 2006) DAHLET (2006) FURLANETTO (2000) PARKER (1992) ROCHA (1997; 1998) SILVA e SILVEIRA (2020) TOURNIER (1980)
c) investigar o estatuto da pontuação no instrumental didático-pedagógico disponível para professores e alunos, a saber, nos documentos oficiais e nos livros didáticos	BERNARDES (2005) BEZERRA, 2020 CHACON (1998) CORRÊA (1994; 2013) DAHLET (2006) FURLANETTO (2000) GOMES (2013) LEAL FERRAZ; GUIMARÃES LISBÔA (2002) MENDONÇA (2020) PUZZO; KOZMA (2014) SANTOS (2019) SILVA (2015) SONCIN E CARVALHO (2021)
d) analisar o emprego da pontuação em um domínio/gênero/suporte discursivo e a partir dessa análise perceber as especificidades funcionais da pontuação atreladas a uma intenção discursiva; e) criar atividades fundamentadas na enunciação e na multidimensionalidade do texto em proposições didáticas assentadas nos campos da leitura, escrita e análise linguística.	BAKHTIN (1997) BERTI-SANTOS (2014) CAVACAS (2013) CHACON (1998) COSTA E CARVALHO (2021) DAHLET (2006) DÉVELOTTE (2000) KLEPPA (2019) LUKEMAN (2011) PUZZO (2014) SALLORENZO (2018) SILVA (2012)

Fonte: a autora

Apoiamo-nos em material bibliográfico já elaborado e firmamos neles alguns propósitos: 1) perscrutar diacronicamente o lugar de origem dos sinais de pontuação e sua evolução ao longo dos séculos; 2) refletir sobre em que perspectiva o escrito reproduz o oral, dele se distancia ou com ele dialoga na abordagem que se postula sobre a pontuação; 3) justificar sincronicamente o emprego da pontuação em múltiplos aspectos, a fim de romper a tradição lógico-gramatical em favor de uma abordagem textual-discursiva; 4) relacionar a pontuação ao contexto do ensino e aprendizagem.

Acrescente-se ainda a consulta aos documentos oficiais BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais); às gramáticas normativas tradicionais de CUNHA e CINTRA (1997), ALMEIDA (1999) e BECHARA (2006) e a duas coleções didáticas, volume do 6º ano, de autoria de TEIXEIRA, Lucia... [et al.]. e DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laís B. de. – ambas de 2018.

A pesquisa ao supracitado instrumental pedagógico amparou-nos acerca da percepção que as instituições e a sociedade têm da pontuação, seja no que advogam sobre esse conteúdo linguístico, seja nos usos plurais desses sinais gráficos em diferentes contextos enunciativos. Averiguamos nos documentos oficiais como se dá a abordagem sobre a pontuação, considerando a sua relevância e função. Nos livros didáticos, analisamos as atividades propostas para assim reconhecer em que perspectivas funcionais a pontuação é apresentada.

Para Gil (2008, p. 51), a pesquisa bibliográfica possibilita ao investigador a vantagem de conhecer “uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, além de ser indispensável aos estudos históricos. Assemelha-se a ela a pesquisa documental que considera “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Quando relacionamos a pesquisa ao método bibliográfico, ressaltamos que decerto, nas páginas desta pesquisa, faz-se ouvir múltiplas vozes de teóricos e, de dentro destes, outros teóricos, que se ocuparam da pontuação e nos avivaram as reflexões e nos conduziram nesta pesquisa. Não se pretendeu aqui, ou não se conseguiu, fazer a “revisão bibliográfica” ou “levantamento da literatura” – espécie de varredura de todo o material existente sobre o tema. Mas talvez tenhamos chegado perto, dado o exíguo material disponível, especialmente em nossa língua pátria.

A pesquisa bibliográfica acerca da pontuação nos trouxe o dualismo, o antagonismo, a heterogeneidade e complexidade sobre o tema. Para além disso, mostrou-nos o potencial multifacetado dos sinais de pontuação nas dimensões do texto escrito. Conhecimento que demanda o rompimento de paradigmas normativos e o reconhecimento da pontuação como recurso gráfico com funções múltiplas. Rompimento que não se traduz em negação da norma, mas antes em não se estar restrito a ela. A ampliação do referencial teórico sobre a pontuação é imprescindível para a renovação das proposições didáticas no ensino e aprendizagem desse conteúdo linguístico.

A pesquisa documental firmou-nos na certeza do apagamento, generalização, restrição ou secundarização da pontuação enquanto conteúdo escolar nas aulas de Língua Portuguesa. Falta essencialmente ao professor e aluno conhecimento amplo sobre o tema.

A etapa de seminário (fase 6) de que trata Thiollent (1986) foi realizada em alguns momentos no curso desta pesquisa, no que compreendeu os encontros, virtuais e presenciais, com a orientadora, professora Ana Lima, para planejamento das ações e tomada de decisões acerca do processo de investigação. Incluímos nesta fase a participação no SEDA (Seminário de Dissertações em Andamento), promovido pelo PROFLETRAS-UFPE, que objetiva qualificar o projeto de pesquisa e, mais adiante, a submissão do texto parcial da dissertação ao Exame de Qualificação. Em todos esses encontros, pudemos debater, ouvir, interagir com especialistas em Linguística, sempre guiados pelo propósito maior de dar à pontuação a relevância e a amplitude que merecem, especialmente nos espaços pedagógicos.

Das sugestões acolhidas, destacamos a desistência do trabalho analítico da pontuação em quatro gêneros textuais pertencentes a cada um dos campos de atuação previstos na BNCC para a segunda etapa do ensino fundamental da educação básica. E seguimos para as fases 7 e 8, no que buscamos escolher apenas um gênero textual para nos servir de amostragem e coleta de dados. A incursão na análise de textos provenientes de um gênero/domínio discursivo justificará alguns dos pressupostos teóricos que tomamos como crenças e reforçará a ideia de que a pontuação se atém a um gênero e dentro dele a uma intenção sociocomunicativa. A exiguidade do tempo de pesquisa e a evasão escolar foram determinantes para o redirecionamento da pesquisa para fins propositivos sem a aplicação em sala de aula.

A teoria dos gêneros textuais nos legou uma vasta gama de tipos e categorizações e ter que escolher um exemplar para o trabalho com a pontuação não nos chegou como uma tarefa das mais fáceis. Foi nas telas digitais que encontramos terreno fértil para as nossas considerações notacionais sobre a pontuação. Uma grata surpresa foi perceber a presença da pontuação nas manchetes de jornal veiculadas nas páginas da rede social do Instagram de quatro importantes veículos comunicacionais, sendo dois deles locais, com sede no estado de Pernambuco (Jornal do Commercio e Diário de Pernambuco), e os outros dois pertencentes ao eixo Rio-São Paulo (O Globo e Folha de São Paulo).

Os *posts* desses jornais permitiram-nos fazer importantes reflexões sobre as especificidades do uso dos sinais de pontuação atreladas ao gênero/suporte e levar a efeito a leitura das manchetes a partir de uma óptica textual-discursiva. Indubitavelmente no trabalho de análise, a aprendizagem (fase 9) se coaduna com a investigação. Poder-se-á ali, nas manchetes de Instagram, fazer o cotejo (fase 10) entre um saber formal (advindo do tradicionalismo gramatical e também das teorias linguísticas) e um saber informal (produto de múltiplas interações sócio-discursivas). Para Thiollent (1986: p. 66), “o estudo da relação entre saber formal e saber informal visa estabelecer (ou melhorar) a estrutura de comunicação entre

os dois universos culturais: o dos especialistas e o dos interessados”. Os especialistas são representados aqui pelos teóricos que assumimos para formar nossas concepções sobre o tema e os interessados estão em nossa sala de aula, mas sem a participação consciente nas etapas desta pesquisa.

A historicização dos sinais de pontuação alargou o nosso horizonte sobre o tema e redirecionou a presente pesquisa no que delineamos como proposição prática. Por nos convencermos da inoperância e insuficiência do ensino da pontuação e dos usos irrefletidos desses sinais por parte do aprendiz, e ainda, da filiação dos usos desses sinais a uma intenção discursiva, perguntamo-nos o que poderíamos criar como instrumental didático-pedagógico para sanar ou, com um pouco menos de otimismo, minimizar as dificuldades e limitações do professor e do aluno em suas interações advindas do ensino e aprendizagem da pontuação (fase 11).

A criação de um material de apoio pedagógico para o trato da pontuação na sua multidimensionalidade mobilizará muitas reflexões e pesquisas. Em meio a incertezas do como fazer, alguns encaminhamentos nos foram, desde o início, convicções: 1) as proposições deverão abarcar os três eixos do ensino: leitura, escrita e análise linguística; 2) o texto, e no seu interior o parágrafo e a frase, nas suas relações internas e externas, será sempre o fundamento de toda análise; 3) a pontuação estará atrelada ao gênero, à função e à intenção discursiva; 4) o material dialogará com professor e aluno, concomitantemente, fazendo-os interagir nas proposições de atividades.

A elaboração de um material de apoio didático se fundamenta na crença de que “o trabalho docente exige uma incursão prévia do professor nas fontes do conhecimento de modo a proporcionar um roteiro — síntese a ser reelaborada pelo grupo de estudantes. Pobre daquele mestre que acredita em um livro único ou, bem pior, que adota livro didático só! (SILVA, 1996, p. 13). Assim sendo, mais do que propor atividades, cumpre-nos ofertar ao professor e ao aluno o conhecimento do potencial linguístico da pontuação a partir de uma perspectiva enunciativa. O “fazer conhecer” proporcionará ao professor ampliar o seu repertório didático, mais do que isso, a sua concepção teórico-didática sobre a pontuação, e ao aluno, empregar refletidamente os sinais de pontuação como marcador textual-discursivo em suas produções escritas.

Concluimos que a presente pesquisa qualitativa ensaiou ser uma pesquisa-ação, mas diante do silenciamento de uma das partes dialogantes (os alunos em seu espaço de sala de aula), firmou-se nos métodos bibliográfico (feita a ressalva) e, mais acertadamente, documental, que no dizer de Godoy (1995, p. 21) “deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os

materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios)”, além dos iconográficos.

Na próxima seção, faremos a incursão em dois outros métodos propostos por Lara e Molina (2011): a “análise de conteúdo”, que consiste na interpretação de dados a partir de uma leitura crítica de documentos escritos (etapa também já realizada na abordagem dos livros didáticos e documentos oficiais); e a “análise do discurso” focalizará as concepções ideológicas presentes no texto. As manchetes do Instagram de quatro jornais nos servirão de fonte analítica na perspectiva de sugerir uma leitura apoiada num “querer dizer” a um público que tem pressa de ler, comentar e compartilhar notícias em suas redes sociais. Objetivamos compreender como os sinais de pontuação servem a essa mídia digital na promoção de uma interação social em um contexto espaço-temporal fluido e de constante atualização.

6 A PONTUAÇÃO NAS MANCHETES DE INSTAGRAM

Um domínio discursivo, um gênero textual e um suporte midiático acolherão a nossa “compreensão responsiva ativa”³⁷ em leituras que terão por fim ilustrar a pontuação nas suas variantes composicionais e funcionais, para além do estritamente prosódico-sintático-semântico. A montagem de um *corpus* para análise tomou por base os critérios da concisão, acessibilidade, circulação e informatividade da construção linguística, no seu aparato textual-discursivo, com destaque para o uso dos sinais de pontuação.

As manchetes de notícias de jornal veiculadas no Instagram foram elegíveis para o preenchimento dos requisitos: texto curto e resumitivo da notícia, conteúdo utilitário e de consumo instantâneo, de largo alcance e frequente atualização informacional, especialmente nas postagens em redes sociais de canais digitais. Indispensável é, antes de iniciarmos a apresentação da seleta de textos e a investigação, fazermos a exposição das concepções teóricas e categorias analíticas que nortearão nossa leitura, conforme veremos a seguir.

6.1 Um parênteses para o discurso, gênero e suporte

Sobre a noção de gênero textual e domínio discursivo, lembra-nos Marcuschi (2008, p. 154) que toda manifestação sociocomunicativa se dá por meio de textos e estes se materializam em gêneros, que nada mais são que padrões recorrentes e relativamente estáveis de fala e escrita dotados de função, objetivos enunciativos e estilo. Os gêneros realizam-se em esferas da atividade humana, num tempo (fator histórico) e espaço (fator social) definidos, formando instâncias a que se convencionou chamar de domínios discursivos. Um domínio discursivo é a instância “macro”, que dará origem a diferentes gêneros e, dentro deles, a pontuação revelar-se-á versátil e afeita às necessidades de cada texto. Para Silva (2012), há especificidades na escolha e uso dos sinais de pontuação atreladas aos diferentes gêneros de texto. A depender destes, recorre-se mais a alguns sinais em detrimento de outros, pontua-se com maior ou menor concordância em relação às regras gramaticais e, poderá haver ainda textos com omissão completa desses sinais gráficos.

No que preconiza Bakhtin (1997, p. 297-298), a oração está para a língua assim como o enunciado está para o discurso. A oração, no entendimento estreito de unidade da língua, “é de natureza gramatical e tem fronteiras, um acabamento, uma unidade que se prende à gramática”.

³⁷ Expressão captada da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin.

Em perspectiva ampliada, a oração, tida como enunciado completo, tem seu campo de atuação potencializado por considerar o diálogo (forma clássica da comunicação verbal), erigido na alternância dos sujeitos falantes. Ainda segundo Bakhtin, em todo enunciado, “antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão)”. Os interlocutores, em situação dialogal, não trocam orações formadas por simples combinação de palavras, e sim trocam enunciados constituídos por unidades da língua. Puzzo (2014) afirma que

o estudo do enunciado como ‘unidade real da comunicação discursiva’ permite tratar de modo adequado a natureza das unidades linguísticas, próprias do sistema, tais como as orações em sua estruturação sintática no enunciado concreto, portanto em função de propostas enunciativas individuais, na língua efetivamente em uso (PUZZO, 2014, p. 195).

Muitos linguistas, especialmente os do campo da sintaxe, equivocam-se ao não reconhecerem que “o que estudam como oração é, na verdade, uma espécie de híbrido da oração (unidade da língua) e do enunciado (unidade da comunicação verbal)” (BAKHTIN, 1997, p. 298). Reportamo-nos ainda a Bakhtin (Fiorin, 2006) para a compreensão de que o enunciado é composto por conteúdo temático (domínio de sentido de que se ocupa o gênero), organização composicional (aspectos estruturais do texto ancorados em um tempo e espaço definidos) e estilo (meios linguísticos [frasais, lexicais e gramaticais] para a elaboração do texto). A pontuação é o recurso estilístico que estará sob enfoque a partir de um gênero textual (as manchetes de Instagram) e a serviço de uma esfera da comunicação humana (domínio jornalístico).

As manchetes de jornal comumente são entendidas como parte estruturante do gênero textual notícia, assim como o *lead*³⁸ e o corpo. Entretanto, se as tomarmos como carro-chefe da notícia, dotadas de especificidades em sua composição, relevância funcional em sua proposição sociodiscursiva e relativa autonomia em relação aos demais elementos do texto jornalístico, poderemos alçá-las ao posto de gênero sem nenhuma dubiedade. Segundo Dévelotte (2000), o título ou manchete de jornal apresenta-se como um condensador informacional, muitas vezes, já revelador do pragmatismo incutido na notícia pelo veículo de comunicação. A manchete tem por objetivo “fisgar” o leitor e será ela determinante na opção do leitor em querer ler a notícia

³⁸ Primeira parte da notícia, na qual se procura antecipar para o leitor informações sobre o quê, quem, quando, onde, como, por quê.

em sua integralidade. Supostamente um número maior de leitores são expostos a manchetes e fotos de jornais do que à notícia inteira³⁹.

Tipograficamente, as manchetes de jornal são compostas de poucas palavras com limite de caracteres, em tamanho aumentado e negrito, com o fim mesmo de chamar a atenção do leitor. As principais empresas do jornalismo impresso (e mais recentemente digital) costumam lançar manuais de redação e estilo com as instruções para a produção de seus textos. “Essas publicações são verdadeiros compêndios sobre padrões editoriais e instruções de boas normas sintáticas e lexicais para produzir corretamente o texto de um jornal – manchete inclusive” (SALLORENZO, 2018, p. 26). A autora, no cotejo que fez dos manuais de dois dos principais jornais de circulação nacional, O Globo e Folha de S. Paulo, avaliou como vagas e genéricas as prescrições dessas publicações para a redação de manchetes⁴⁰. No quadro a seguir (quadro 10), destacou resumidamente as orientações linguísticas e jornalísticas desses manuais concernentes às manchetes. Interessa-nos especialmente as proposições sobre a pontuação. Via de regra, instrui-se a evitar ou a não usar sinais de pontuação em manchetes de jornais. Abre-se, porém, espaço para o uso de aspas.

³⁹ DÉVELOTTE, Christine. Titres de presse et représentations d'autrui en temps de crise. 2000, p. 24.

Do original francês: Le titre, par la vocation qui est la sienne d'« accrocher » le lecteur, concentre l'information en peu de mots, typographies en gros caractères, nécessairement limités par l'espace de la page. Lié à la volonté de condenser l'information, le système discursif des titres a tendance à forcer la visée pragmatique de l'article écrit par le journaliste, particulièrement dans une période de tension. En ce qui concerne la réception, titres et photos jouent également un rôle particulier. Auprès des lecteurs, ils fonctionnent comme des déclencheurs de la lecture de l'article qu'ils annoncent. C'est parce que le titre aura retenu notre attention que nous poursuivrons la lecture du corps de l'article. On peut faire l'hypothèse qu'un nombre beaucoup plus important de lecteurs est exposé aux seuls titres et photos d'un article qu'à son texte in extenso.

⁴⁰ GARCIA, L. O Globo: manual de redação e estilo. São Paulo: Globo, 2005. MARTINS, E. Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo. 3a. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

Quadro 10 - Manuais de Redação de jornais

Instrução	<i>O Globo</i>	<i>Folha de S. Paulo</i>
Verbos	Verbos agentivos – dar preferência Não há menção a voz ativa ou passiva <u>Querer</u> – evitar <u>Poder</u> – evitar <u>Ver</u> – nunca com o sentido de <i>encontrar</i> ou <i>examinar</i> Tempo verbal: preferencialmente presente do indicativo, inclusive para indicar passado e futuro recentes Usar passado e futuro apenas quando se referir a momentos muito distantes do presente Não usar o modo imperativo	Verbos agentivos Voz ativa Tempo verbal: preferencialmente presente do indicativo, inclusive para indicar passado e futuro recentes Usar passado e futuro apenas quando se referir a momentos muito distantes do presente
Títulos sem verbo	Em submatérias, gráficos e mapas	Em editoriais e textos opinativos
Classes / palavras a serem evitadas ou proibidas	Artigos definidos ou indefinidos <u>Já Nem Só Algum Vários Muitos Poucos</u> <u>Bastante</u>	Não menciona
Abreviaturas / siglas	Não usar nem uma nem outra	Usar abreviaturas / evitar siglas
Metáforas propositais ¹⁹	Usar com moderação	Não menciona
Pontuação / sinais gráficos	Evitar sinais gráficos	Não usar ponto, dois pontos, interrogação, exclamação, reticências, travessão, parênteses; Evitar ponto e vírgula
Aspas	Para ganhar espaço em manchetes; ou em declaração na primeira pessoa	Não menciona
Lugar-comum	Evitar	Não menciona
Regras gerais de redação de títulos	Clareza Precisão Especificidade Reproduzir o <i>lead</i> com palavras diferentes	Clareza Precisão Especificidade Reproduzir o <i>lead</i> com palavras diferentes

Fonte: SALLORENZO (2018)

“Evitar” e “não usar” são as prescrições verbais para o uso dos sinais de pontuação nas manchetes de jornais. Da restrição para a proibição. Ao nosso ver, a maioria das manchetes de jornal não se deixa permear pelos sinais de pontuação, conforme orientam os compêndios editoriais, e, quando o deixa, esses sinais são pouco perceptíveis aos olhos do leitor, que quase não tem consciência do quanto eles interferem em suas ações interpretativas. Até porque a leitura de jornal é fluida, posto que seu conteúdo é de consumo instantâneo ao ponto de não se perder muito tempo nele. O fato é que, apesar da escassez e invisibilidade, os sinais de pontuação se fazem presentes nas manchetes de jornais e têm funções bem marcadas nas informações que anunciam. Na coleta de um dia da edição de capa impressa de quatro jornais brasileiros (figura 4), em 28/12/2022, vê-se as aspas no discurso reportado (Diário de

Pernambuco), a vírgula sintática (Folha de S. Paulo) e os dois-pontos de valor enunciativo (O Globo).

Figura 4 - Capas de jornal impresso



Fonte: Compilação elaborada pela autora

Somente a título de ilustração da importância da percepção, por parte do leitor, acerca da presença dos sinais de pontuação nas manchetes de jornal, destacamos as aspas no enunciado

‘Estado está na melhor situação financeira dos últimos 30 anos’ que encabeça a capa do Diário de Pernambuco. Se o leitor as ignora, tomará o enunciado como sendo afirmação do veículo de comunicação; se as percebe no texto, saberá que um outro é o autor do enunciado ali reportado pelo jornal. E ainda: na assertiva de que o jornal é o autor do enunciado, poderá o leitor contentar-se apenas com a manchete do jornal e decidir pela não leitura da notícia; por outro lado, conhecer a autoria do enunciado poderá ser o gatilho para a leitura integral do texto jornalístico. Do que depreendemos do dialogismo bakhtiniano, opera-se no leitor a *compreensão responsiva ativa*, que será única e irrepetível em cada um. Todo enunciado encerra uma *possibilidade de resposta*, sendo já ele revestido de um *intuito definido pelo autor*, firmado em um *gênero relativamente estável*. Ao repetir o discurso de outrem na manchete principal de capa, o jornal poderá até estar em concordância com o dito, mas, ao optar pelo discurso aspeado, isenta-se de maiores consequências decorrentes de suas convicções ideológicas.

O suporte utilizado para a veiculação de textos é incisivo para o trabalho de leitura, qualquer que seja o gênero textual. Marcuschi (2008, p. 174), fundamentado em Maingueneau (2001), define suporte de um gênero como “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. O suporte não é neutro e não estará o gênero indiferente a ele. Evolutivamente percorremos diferentes fases para a transmissão de textos: do oral para a escrita, depois vieram o telefone, o rádio, a televisão e a internet. A pontuação dilui-se na miscelânea de manchetes das capas dos jornais *impressos* e, talvez, por isso, não ganhe tanta visibilidade.

O mesmo não acontece nas manchetes veiculadas nos *posts* do *Instagram*. Neles, a manchete de jornal é individualizada e concorre apenas com a foto, que poderá também oferecer ao leitor pistas para a interpretação do texto. No misto de linguagens, enunciado (verbal) e imagem (não verbal) cooperam mutuamente para antecipar o conteúdo da notícia. O fato é que, na díade gênero/suporte (manchete/instagram), escolhida aqui para a investigação dos sinais de pontuação, o uso desses recursos gráficos, aparentemente, é mais recorrente do que nas manchetes dos jornais impressos. Se não mais recorrente, a pontuação nas manchetes de jornal em meio digital certamente adquire maior plasticidade, notoriedade e até funções mais flexíveis revestidas de maior discursividade. No *post* a seguir (figura 5), a vírgula avessa à sintaxe nos chama a atenção. Abre-se um leque interpretativo de certo apaziguado pelo suporte digital.

Figura 5 - Post do Instagram 1



Fonte: O Globo - 04/11/2022

O *post* resume uma recente situação pandêmica ali revelada em imagem e palavras (excesso de uso de medicamentos e UTIs lotadas) que se soma a uma outra da primeira decorrente (surto de fungo). A virgulação ali mais justapõe um antes e um depois, sequencializa termos numa conexão de causa e consequência, do que evidencia a inadequação sintática. A leitura ajuizada em “erro gramatical” acontece quando se restringe a oração a tão somente unidade de língua. De acordo com Bakhtin (1997),

a oração, como unidade da língua, não consegue condicionar diretamente uma atitude responsiva ativa. É só ao tornar-se enunciado completo que adquire tal capacidade. Uma oração pode substituir um enunciado acabado, mas nesse caso, como já vimos, encontra-se completada por uma importante série de fatos não gramaticais que lhe modificam a natureza. É isso que acarreta uma aberração sintática de um tipo especial: ao analisar uma oração isoladamente, fora de seu contexto, esta é conceitualizada até tornar-se um enunciado completo; em consequência desse fato, a oração atinge o grau de acabamento que a torna apta para suscitar uma resposta (BAKHTIN, 1997, p. 306).

Não se quer descredenciar o fator sintático no uso da pontuação em estruturas oracionais, até porque a oração é uma das camadas do enunciado. Quer-se apenas dar a oração o acabamento para alçá-la ao posto de enunciado. Quem sabe ali, no *post* supracitado, tenhamos simplesmente a pausa fonográfica que quase nunca coincide com os ditames sintáticos. Um mundo se abre de possibilidades interpretativas e estará o leitor ativo em sua compreensão responsiva, buscando dar sentido às inscrições textuais com as quais se depara em seus espaços

sociais. Dahlet (1999 apud DAHLET, 2006, p. 288-289) apresenta como explicação possível para esse “mau uso” da vírgula como sendo um fenômeno a que chamou de *pausa cognitiva*. Essa pausa marca uma interrupção motora da escrita a fim de permitir ao redator organizar o conteúdo subsequente, e também funciona como aviso gráfico de que algo ainda está por vir, isto é, que o período não está acabado.

O Instagram é uma rede social com mais de 2 bilhões de usuários⁴¹ e o Brasil é o terceiro país em número de inscritos. Segundo Costa e Carvalho (2021, p. 10), “os veículos de comunicação veem nas redes sociais novas ferramentas de trabalho, da produção à distribuição de conteúdo noticioso”. O jornalismo encontrou nas plataformas digitais espaço profícuo para a propagação de informação e interatividade com seu público-leitor. A instantaneidade do tempo de produção, distribuição e recepção da notícia assoma como uma particularidade dos textos produzidos nos suportes virtuais. Os conteúdos divulgados nessas plataformas incitam discussões entre os seguidores, em sua maioria formada por jovens, que poderão gerar compartilhamento, comentários, atualização ou produção de novos conteúdos. O imediatismo informacional caracterizado pelo apelo visual, aliado ao caráter sucinto e direto do texto verbal, configura-se no principal fator de atração de um público que tem pressa no consumo de notícias e pouco tempo para a leitura delas. Os jornais que nos fornecerão material para a constituição do *corpus* para análise apresentam os seguintes números de postagens e seguidores em suas respectivas contas do Instagram⁴²:

Figura 6 - Perfil do Instagram dos jornais brasileiros

 <p>folhadespaulo  Seguir Enviar mensagem</p> <p>35.425 publicações 3,3 mi seguidores 874 seguindo</p> <p>Folha de S.Paulo Jornal</p>	 <p>diariodepernambuco  Seguir Enviar mensagem</p> <p>66.408 publicações 1,2 mi seguidores 767 seguindo</p> <p>Diario de Pernambuco Jornal</p>
 <p>jornaloglobos  Seguir Enviar mensagem</p> <p>29.944 publicações 2,7 mi seguidores 1.565 seguindo</p> <p>Jornal O Globo</p>	 <p>jc_pe  Seguir Enviar mensagem ...</p> <p>49.576 publicações 758 mil seguidores 59 seguindo</p> <p>Jornal do Comercio PE</p>

Fonte: compilação elaborada pela autora

O Instagram foi criado em 2010 e os jornais supracitados aderiram a ele poucos anos depois, curiosamente num escalonamento gradativo, primeiro os jornais do eixo São Paulo-Rio

⁴¹ Fonte: O Globo, 26 de outubro de 2022. Acesso em <31/12/2022>.

<https://oglobo.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2022/10/numero-de-usuarios-do-instagram-ultrapassa-2-bilhoes-e-se-aproxima-do-facebook.ghtml>

⁴² Dados coletados em 31 de dezembro de 2022.

de Janeiro, depois as publicações de Pernambuco: Folha de S. Paulo (08/2011), O Globo (05/2012), Diário de Pernambuco (01/2013) e Jornal do Commercio PE (12/2014). Não há estranhamento na supremacia dos jornais do sudeste em número de seguidores, dada a maior abrangência dos espaços em que circulam e dos fatos que noticiam.

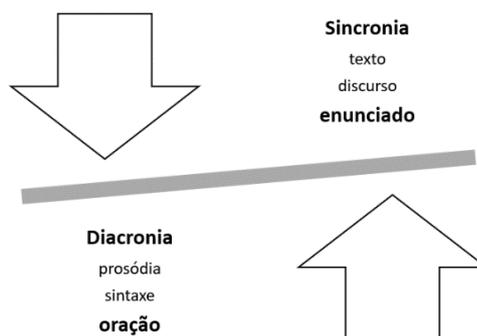
6.2 A pontuação em “função” para análise

Vimos que os sinais de pontuação assumem múltiplas funções e, nas suas realizações gráficas, alguns parâmetros linguísticos incidem sobre eles com o fim de justificar o uso. Desde sua gênese e por séculos a fio, estiveram esses sinais gráficos a serviço da prosódia e de critérios lógico-gramaticais imprecisos a bem da sintaxe e semântica. Só mais recentemente, a pontuação passou a ser considerada sob o aparato textual-discursivo, apesar dos percalços do caminho. Pesquisas sobre a pontuação ainda são escassas e difusas, especialmente se pensarmos na abordagem enunciativa em espaços formais do ensino e aprendizagem. De acordo com Berti-Santos (2014),

o que vemos é que na escola, o ensino da gramática se restringe ao ensino das regras de modo fraccionado, estanque, em geral, nas gramáticas descritivas e normativas, o que não é suficiente para que se compreendam os elementos que constroem os sentidos dos textos e que permitiriam ao aluno ampliar o seu domínio dos aspectos discursivos, linguísticos e textuais, sendo esse o enfoque prioritário no ensino da língua portuguesa (BERTI-SANTOS, 2014, p. 172).

Muito já se teorizou sobre o ensino de língua em perspectiva discursiva, mas, muitas vezes, na prática, são palavras sem correspondência didática. De tudo que expomos até aqui, sintetizamos a pontuação em dois tempos, que não deverão ser tomados como excludentes, e sim como complementares (gráfico 1).

Gráfico 1 - A pontuação na bidimensionalidade enunciativa



Fonte: a autora

A pontuação em perspectiva diacrônica surgiu para suprir uma necessidade prosódica, ritmar textos escritos para a leitura em voz alta, num tempo em que a fala se sobrepunha à escrita. Para conter a diversidade de usos, já na efervescência do texto impresso, normatizar os usos dos sinais de pontuação revelou-se uma tendência natural para o desenvolvimento da língua escrita. Por séculos, a pontuação sob orientação prosódica ou sintática dividiu teóricos da linguagem e gramáticos, com a ascensão ora de uma, ora da outra, até a estagnação no contributo sintático para o ensino e uso desses sinais gráficos. No século XX, a Linguística tornou-se ciência e com ela nos chegam novas concepções sobre linguagem, texto, gênero e discurso, para além do estruturalismo do século anterior.

Apesar de estarmos já há um século à frente, o tratamento formal dispensado à pontuação ainda se ressentem das teorias linguísticas mais modernas. A pontuação que assoma na oração precisa ganhar o acabamento de recurso enunciativo, que se compraz a uma intenção comunicativa e atende às especificidades de um gênero do discurso. Já há um movimento em favor disso, mas falta ainda dar à pontuação a devida amplitude, valoração e realce das suas funções gráficas nos espaços de texto.

Não se trata de dissociar a pontuação da prosódia e da sintaxe, visto que os sinais gráficos dialogam plenamente com essas vertentes gramaticais. Objetiva-se apenas romper as amarras do rigor canônico da análise linguística plenificada tão somente no conhecimento sintático e, ir além, na proposição do ato de pontuar que responde a um querer dizer de um locutor para um outro, “portanto em função de propostas enunciativas individuais, na língua efetivamente em uso” (PUZZO, 2014, p. 195).

Ainda segundo a autora, a adoção de convicções extremadas é sempre problemática. Por isso, questiona-se se submeter a pontuação ao viés mecanicista das normas gramaticais ou, de outro lado, abandonar essas normas em favor da liberdade de uso dos sinais de pontuação seria suficiente para a adequação da linguagem aos intentos comunicativos do enunciador. Já sabemos que não.

O que vemos é a memorização irrefletida das regras gramaticais sobre o emprego dos sinais de pontuação ou a livre expressão no uso desses sinais gráficos. Pregamos aqui a confluência (e não a exclusão) das abordagens linguísticas sobre a pontuação, por entendermos que a ação de pontuar um texto condensa ritmo, estrutura, sentido, estilo e discurso. No dizer de Chacon (1998), um único sinal de pontuação poderá agregar múltiplas funções, daí o seu caráter polissêmico, semiótico e multifuncional, que tanto já expomos aqui.

Na incursão que faremos em nossas análises sobre a pontuação nas manchetes jornalísticas do Instagram, buscaremos agregar conhecimentos dos diferentes campos da

Linguística, à medida que se fizerem necessários a cada emprego desses sinais gráficos em nossa seleta de textos. Apesar disso, a nossa focalização incidirá prioritariamente sobre questões relativas ao discurso, e assim também ao gênero/suporte, tomando o enunciado como unidade basilar de toda a análise. Isso por entendermos que a pontuação de um texto está em função de uma intenção discursiva.

A função será o nosso fundamento para a proposição das categorias analíticas. Utilizaremos o modelo organizacional apresentado por Dahlet (2006), por se coadunar perfeitamente com as perspectivas diacrônica e sincrônica dos sinais de pontuação. A autora, inspirada na categorização proposta por Anis (1988 apud DAHLET, 2006, p. 48), considerou dois grupos funcionais para os sinais de pontuação: o de *função sequencializadora* (que abrange os sinais de vertente tipográfica e sintática); e o de *função enunciativa* (os marcadores discursivos). “Os sinais de função sequencial segmentam [...] o *continuum* da escrita, delimitam as sequências, reagrupando-as e separando-as, e, por fim, hierarquizam-nas. Quanto à pontuação com função enunciativa, várias são as possibilidades de representar a referida função” (DAHLET, 2006, p. 50). Vale ressaltar que os sinais de sequência, no misto de funções que operam (delimitam, reagrupam, separam, hierarquizam), têm como referencial o texto e não a oração isolada. O quadro a seguir (quadro 11) apresenta a distribuição proposta por Dahlet para os sinais de pontuação tendo a função como paradigma. A autora ressalta que a distribuição funcional que propôs para os sinais de pontuação não é estanque. Tais funções são intercambiáveis, podendo uma operar em favor da outra.

Quadro 11 - Classificação proposta por Dahlet

Função de sequencialização	- alínea
	- ponto
	- ponto-e-vírgula
	- vírgula
Função enunciativa	Hierarquizadores discursivos
	- dois-pontos
	- parênteses
	- travessão (duplo)
	Marcadores expressivos
	- maiúscula contínua
	- sublinhamento
	- itálico
	- negrito
	Marcadores interativos
	- ponto de interrogação
	- ponto de exclamação
	- reticências
Discurso citado	
- aspas	
- itálico	
- travessão de diálogo	
- colchetes	

Fonte: DAHLET (2006)

Não abordaremos todos os supracitados sinais de pontuação, porque alguns deles se ausentam dos textos selecionados para a análise. Já é sabido que o gênero e até o suporte influenciam na escolha dos sinais gráficos e que estes atendem a uma intenção comunicativa. Assim sendo, o nosso olhar investigativo voltar-se-á para os sinais mais recorrentes nas manchetes de jornal publicadas no Instagram de quatro veículos de comunicação, já apresentados aqui. Abordaremos os sinais de pontuação em grupos correspondentes às subseções a seguir.

6.2.1 O ponto e vírgula /;/ entre o ponto ./ e a vírgula /,/

O ponto e vírgula é tido como um sinal intermediário entre a vírgula e o ponto. No que o definem: “indica uma pausa mais longa do que a vírgula, mas é um divisor mais fraco que o ponto final. Não tem tantas funções quanto à vírgula, mas tem mais do que o ponto final” (LUKEMAN, 2011, p. 59). Tem sentido de vírgula em enumerações complexas; é mediador quando substitui o ponto, unindo sentenças que ele separaria; sinaliza que a sentença não terminou (KLEPPA, 2019, p. 37). “Ele é quase sempre um fiel da balança, mantendo o equilíbrio entre orações ou entre membros da oração” (CAVACAS, 2013, p. 149). Nas palavras de um gramático, “representa uma pausa mais forte que a vírgula e menos que o ponto” (BECHARA, 2009, p. 611).

Dahlet (2006) observa que a função primordial atribuída ao ponto e vírgula é a de “segmentar”, especialmente na fronteira intercláusulas⁴³. O ponto e vírgula separa: segmentos extensos com finalidade pausal (BECHARA e CAVACAS); pontos de uma enumeração, orações justapostas, coordenadas sindéticas e assindéticas, explicativas (CAVACAS); as adversativas de realce contrastivo, os itens de documentos normativos (BECHARA).

Na contramão do viés separatista, coexiste a percepção do ponto e vírgula de função unitiva, posto que liga “duas frases completas (tematicamente semelhantes), transformando-as em uma só” (LUKEMAN, 2011, p. 60). O autor conferiu ainda a esse sinal gráfico a tarefa de proporcionar equilíbrio à extensão e ao ritmo da frase, mas também de ser “uma forma desnecessária de pontuação, um artigo de luxo”. E concluiu: “O ponto e vírgula eleva a pontuação da categoria utilitária (a pontuação funcional) para a categoria de luxo (a pontuação

⁴³ Dahlet faz uso de conceitos propostos por BERRENDONNER, Alain. Cláusula (e seus derivados intercláusula e intracláusula) refere-se à *unidade comunicativa*, e período é definido como a *totalização de cláusulas*. Objetiva-se com isso afastar-se das definições gramaticais de oração e período e utilizar para a análise conceitos próprios do plano da enunciação. Em nossa leitura, cláusula é o equivalente a enunciado.

que transcende). [...] As funções do ponto e vírgula são todas essencialmente criativas e dependem da sensibilidade do escritor”. Kleppa compartilha a mesma visão acerca do ponto e vírgula com função de unir sentenças.

Dos sinais de pontuação, o ponto e vírgula é pouco lembrado pelos professores e aprendizes de língua, e mesmo por escritores mais experientes. Nos manuais didáticos e gramáticas, esse sinal gráfico pouco se afigura, normalmente espaço inferior a uma lauda é reservado a ele. Apesar da baixa recorrência em muitos dos textos de larga circulação, esse sinal reveste-se de uma plasticidade bem marcante, que dificilmente será negligenciado pelos leitores.

As definições e descrições acerca do ponto e vírgula que aqui expomos responde, em sua maioria, ao tradicionalismo de critérios prosódico, sintático-semântico e estilístico. Mas há uma abertura para o uso não normativo desse sinal gráfico, advindo do reconhecimento de que é ele o resultado da inventividade e subjetividade de quem escreve. Isso implica a relação do uso do sinal gráfico a uma intenção discursiva.

Dahlet (2006) explica que o ponto e vírgula condensa duas funções: a de *segmentação* e a de *hierarquização* – a primeira está para o campo da *produção* (atividade de escrita), por se coadunar com o intento discursivo do escritor, e a segunda para o da *recepção* (atividade de leitura). A gramática reconhece a segmentação, mas aparenta não perceber, a não ser intuitivamente, a função de hierarquização, segundo a autora.

No que segmenta, o ponto e vírgula “liga as cláusulas de maneira mais solidária do que se fosse o ./.. Inversamente, em relação à /./, o ponto e vírgula reforça a segmentação *intercláusula*” (DAHLET, 2006, p. 136). A autora defende que esse sinal gráfico traz contornos bem definidos às passagens que delimita, com fins organizacionais, sintáticos e argumentativos. O pontuar com ponto e vírgula revela claramente a maneira como o escritor trata a informação e a organiza textualmente a partir de esquemas lógico-argumentativos em relação aos sinais delimitadores da frase.

No que hierarquiza, o ponto e vírgula opera essencialmente no nível *intracláusula*, ao ponto de deixar entrever com clareza a amplitude das vírgulas dos segmentos que delimita. Cria-se um escalonamento de informações, que se articula a um mesmo tema, tal qual uma sequência enumerativa, que se fecha com um ponto final.

Dahlet (2006, p. 140) conclui que “o /;/ de segmentação preenche mais seu papel em relação aos sinais de amplitude superior, que delimitam a frase, ao passo que o /;/ de hierarquização preenche mais um papel em relação aos sinais internos a um segmento de nível menor, o da /,/”.

Nas postagens jornalísticas do Instagram, o ponto e vírgula é um dos sinais gráficos de maior recorrência, ao lado dos dois-pontos e das aspas simples e duplas. Isso já traz de volta a reflexão de quão determinante é o gênero/suporte no uso dos sinais de pontuação: do seu quase apagamento em muitas das produções escritas de maior circulação cotidiana para a ascensão nas manchetes digitais. Dificilmente esse signo gráfico deixa de ser notado nessas chamadas jornalísticas. Contrariamente, o ponto e vírgula inexistente em manchetes de jornal impresso, ou, se existe, deve se configurar numa exceção.

Diante da limitação de palavras a que estão condicionadas as manchetes de Instagram e, de serem elas, sobrepostas a uma imagem, o chamariz para o leitor acessar toda a legenda da notícia, criou-se a particular necessidade de acentuar o grau de informatividade dessas inscrições linguísticas em meio digital. Tem-se o paradoxo do querer dizer essencialmente tudo em tão pouco espaço gráfico. No jornal impresso, as principais notícias apresentam título e também subtítulo, com o fim de complementar o não dito da chamada principal. O subtítulo se ausenta por completo das notícias digitais. O ponto e vírgula terá função relevante na organização temática das chamadas noticiosas do Instagram. Vejamos:

Figura 7- Post do Instagram 2



Fonte: O Globo (03/11/2022)

O *post* do jornal O Globo (figura 7) traz à baila as manifestações antidemocráticas, ocorridas em rodovias federais imediatamente após o resultado das eleições presidenciais de 2022, articuladas por opositores do candidato eleito. Antes de focalizarmos os sinais gráficos

em tela, é importante observar que, para um leitor com total isenção dos acontecimentos de que se ocupa a notícia, o *post*, indubitavelmente, não trará a ele a compreensão ampla dos fatos. No misto de texto (verbal e não verbal) que tem diante de si, o leitor saberá que as interdições, nos estados em que ocorrem, geram engarrafamentos e que a Polícia Rodoviária Federal, em cenário de guerra (exagero talvez), faz uso de armas de fogo para conter ou dissipar os manifestantes. Faltarão ao leitor saber a motivação das interdições – o que provavelmente o levará a acessar a legenda do *post* em busca de maiores informações.

Certamente não teremos aqui, no supracitado *post*, um leitor alheio ao *status quo* de seu país em pleno ano eleitoral. E ainda que tenhamos, num leve toque de dedos, poderá ele rolar a tela de seu *smartphone*⁴⁴ e logo se atualizar dos fatos. Isso porque o *post* em questão é já uma continuidade de uma sequência de outros *posts*, resultado da frequente atualização dos conteúdos de notícias nas redes sociais. Assim sendo, não nos deteremos na contextualização de cada *post* escolhido aqui para análise, no presumido que temos de que o leitor de notícias de jornal de Instagram é já familiarizado com os fatos ali expostos, devido à frequência com que acessa as suas redes sociais.

O ponto e vírgula é o sinal da vez no *post* que abre nossas análises. Na manchete em que aparece, coadunam-se as duas funções elencadas por Dahlet, sendo a de segmentação mais marcante que a de hierarquização, dada a pequena extensão da inscrição linguística.

A segmentação é instaurada na oposição lógico-argumentativa das duas proposições enunciativas separadas pelo ponto e vírgula. Nelas dois cenários antagônicos se articulam a um tema comum. Antes do sinal gráfico há a informação dos estados federativos que apresentam interdição; depois dele, o contraponto genérico do quantitativo de estados sem interdição. Colocados na balança, vê-se que poucos são os estados aderentes às manifestações e, por serem identificados, o leitor tem a exata medida das regiões em que se concentram. O ponto e vírgula solidariza-se com a vírgula sintática de valor enumerativo, no que fecha a sequência de estados com interdições (nível intraclausular) e abre a conexão para novo enunciado (nível interclausular). Para o primeiro, função de segmentação; para o segundo, função de hierarquização.

⁴⁴ Um *smartphone* (palavra inglesa que significa "telefone inteligente", ainda sem correspondente em português) é um celular (telemóvel em Portugal) que combina recursos de computadores pessoais, com funcionalidades avançadas que podem ser estendidas por meio de programas aplicativos executados pelo seu sistema operacional (*SO* - *sistema operativo*, ou *OS* – *operating system*), chamados simplesmente aplicações. Fonte: Wikipédia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Smartphone>>. Acesso em: 04 jan. 2023.

Para melhor compreensão da singularidade funcional do ponto e vírgula, propomos a reescrita da manchete a partir da substituição desse sinal gráfico por outros dois sinais segmentadores: a vírgula e o ponto.

Quadro 12 - Paradigmas para o ponto e vírgula

Interdições se concentram em MT, SC, PA e RO	;	16 estados não têm ocorrências de bloqueios
Interdições se concentram em MT, SC, PA e RO	,	16 estados não têm ocorrências de bloqueios
Interdições se concentram em MT, SC, PA e RO	.	16 estados não têm ocorrências de bloqueios

Fonte: a autora

O antagonismo dos espaços (com e sem interdição) não ficaria tão evidente com a troca do ponto e vírgula. No paradigma proposto, a vírgula preservaria a sequência e pouco realçaria a relação opositiva dos dois enunciados. O ponto demarcaria as partes e mais se aproximaria do ponto e vírgula, não fosse o impacto rítmico-melódico produzido pela permuta desses sinais. Sobre a função do ponto, falaremos mais adiante. No dizer de Lukerman (2011, p. 67), “pausas longas são eficazes para criar impacto, principalmente no final de frases curtas. O ponto e vírgula, no entanto, raramente produz esse resultado”. Na imagem de um veículo automotivo em movimento: o ponto e vírgula representa uma parada rápida para troca de passageiro; a vírgula, a troca de passageiro com veículo quase em movimento; o ponto, a parada estacionada para a mudança de passageiro.

Não há dúvidas de que o ponto e vírgula melhor se adequa aos propósitos discursivos ali expostos. Importante ainda registrar que até mesmo a ordem dos enunciados separados pelo ponto e vírgula revelam a intenção comunicativa. Primeiro o fato novo (as interdições), o susto, o caos; depois o apaziguamento, o alívio frente à pretensa instabilidade nas rodovias. Parece haver pressa em informar o leitor que nem todos os estados sofrem com os bloqueios. Acha-se aqui também a hierarquização sintático-semântico-discursiva na unidade textual do referido *post*.

As manchetes dos *posts* a seguir (figuras 8, 9 e 10), ainda na focalização do ponto e vírgula, permitem-nos concluir que outras relações lógico-argumentativas poderão sugerir esse sinal gráfico, no nível interclausular. A manchete do Diário de Pernambuco sobre a cratera da rodovia sergipana mostra-nos o ponto e vírgula numa relação de causa e consequência. É notório o uso desse sinal gráfico como operador argumentativo em substituição ao uso de conjunções.

Figura 8 - Post do Instagram 3



Fonte: Diário de Pernambuco (30/11/2022)

Nos posts a seguir, duas manchetes serão analisadas em cotejo. Na da Folha de S. Paulo (figura 9), o sequenciamento aditivo de enunciados separados por mais de um ponto e vírgula procura antever possíveis questionamentos e inferências do leitor sobre a autoria de um míssil lançado em terra polonesa. Diante do fato (o lançamento do míssil), a vítima ou alvo (Polônia) afirma não haver pistas sobre a autoria, e o suspeito (Moscou), que é o fabricante, nega ser o responsável pelo lançamento do artefato bélico. Curiosamente, essa manchete dissuade o leitor a acessar a legenda da notícia, devido ao alto grau de informatividade contida na inscrição verbal. A imagem ilustra a proporção do estrago.

Já na manchete do jornal O Globo (figura 10), dois fatos não congruentes, apesar de advindos de uma mesma situação (a morte de Pelé), justapõem-se separados pelo ponto e vírgula. Na verdade, tem-se duas proposições com agentes distintos decorrentes do mesmo acontecimento: homenagem póstuma a Pelé em âmbito mundial sugerida pelo representante maior da Fifa e a presença do presidente recém-eleito ao velório do Rei do futebol.

Figura 9 - Post do Instagram 4



Fonte: Folha de S.Paulo (15/11/2022)

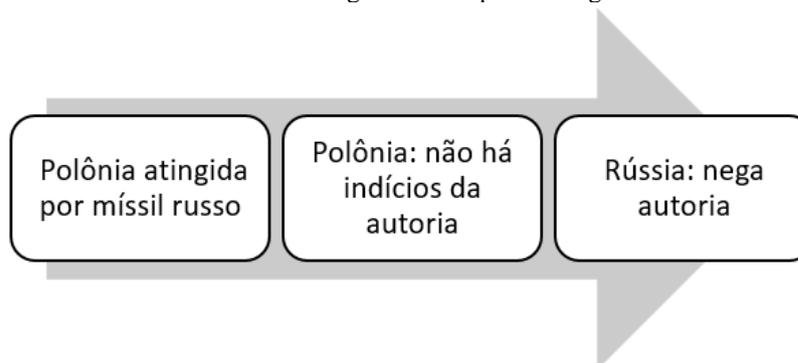
Figura 10 - Post do Instagram 5



Fonte: O Globo (02/01/2023)

O fato de a Polônia ter sido atingida por um míssil levantará a dúvida sobre a autoria do ato e a negativa da Rússia advém da suspeição que se levanta sobre ela. Vê-se claramente que as assertivas separadas por ponto e vírgula progridem para uma mesma direção, em um bem estruturado sequenciamento gradativo que se inicia com o fato/acontecimento e segue com as especulações dele provenientes.

Gráfico 2 - Ponto e vírgula como operador argumentativo



Fonte: a autora

Diferente é o movimento articulatório na manchete sobre Pelé. Tem-se ali situações díspares circunstanciadas pela morte do jogador. São fatos que confluem (ao mesmo tempo que emanam de) para um centro (morte de Pelé), atraídos por uma espécie de força centrípeta. A homenagem póstuma e a ida de Lula ao velório são acontecimentos que se aproximam apenas pela motivação, mas que se distanciam pelas ações e seus agentes. Dessa forma, o ponto e vírgula sequencializa fatos progressivos, num desencadeamento em série (gráfico 2), como também relaciona a um tema fatos independentes entre si (gráfico 3).

Gráfico 3 - Ponto e vírgula e a progressão textual



Fonte: a autora

Há usos em que o ponto e vírgula muito se aproxima da função de um ponto, no que delinea uma ideia, encerra uma assertiva, como mostram os destaques a seguir (figuras 11 e 12). As manchetes apresentam um fato seguido de uma construção encabeçada pelo imperativo verbal, num chamamento para o leitor acessar a legenda a fim de obter mais informações sobre o que ali é noticiado. Recorrentes são os imperativos dos verbos, a exemplo de: entenda, confira, saiba, acompanhe, entre outros.

Figura 11 - Post do Instagram 6



Fonte: Jornal do Commercio (28/11/2022)

Figura 12 - Post do Instagram 7



Fonte: Diario de Pernambuco (29/11/2022)

Na manchete do Jornal do Commercio (figura 11) sobre a nova funcionalidade do *WhatsApp*, percebe-se toda uma interlocução de um "eu" que fala diretamente para um "outro" (tratado por você), com quem parece compartilhar o mesmo interesse pelo aplicativo digital de largo uso social. A chamada ganha ares de um anúncio benquisto, que somente agregará

benefícios para os usuários da rede social. O discurso jornalístico, já há muito liberto do falseamento da impessoalidade linguageira, parece ali ter bastante clareza do para quem se destina, do perfil de seu leitor, jovens em sua maioria diuturnamente conectados às redes sociais. O tom é de comemoração e o que se intenta é estabelecer uma cumplicidade entre os participantes do diálogo.

A manchete se abre com a palavra “novidade”, em tom ascendente, demarcada pelo ponto de exclamação, numa mostra de subjetividade. Deste sinal, e também do ponto de interrogação, falaremos em subseção posterior. A escolha vocabular acompanhada da exclamação dá-nos já pistas de que algo bom está por vir. O ponto e vírgula, por sua vez, demarca a novidade e, sem mais delongas, sem perder a tônica de euforia, convida o leitor a se apropriar de detalhes sobre a nova funcionalidade.

Na manchete do Diário de Pernambuco (figura 12), poderíamos numa primeira leitura dizer que o ponto exerce a mesma função do ponto e vírgula, sendo facultado ao redator a escolha de qualquer um dos sinais em seu escrito. De fato, os sinais muito se aproximam funcionalmente. Mas há particularidades discursivas que não podem passar despercebidas. A manchete noticia a ascensão da Festa do Morro da Conceição ao título de Patrimônio Cultural Imaterial de Pernambuco. Por ocasião, a notícia foi veiculada no tempo da celebração da padroeira recifense. Daí o imperativo do convite para o leitor acessar a legenda para tomar conhecimento da programação da festa.

O ponto separa conteúdos distintos, apesar de comungarem do mesmo tema. A patrimonialização da Festa do Morro não tem relação direta com a programação dos festejos religiosos dedicados à Santa. Por isso, o ponto dá uma quebra rítmico-discursiva mais funcional que o ponto e vírgula. O que se quer focalizar é a conquista do título de patrimônio. O que vem depois é ali subjacente e em razão da referência à Festa do Morro do enunciado anterior.

Assim também o ponto e vírgula na chamada sobre a nova funcionalidade do *WhatsApp* melhor se adequa ao propósito discursivo ali demarcado. Lá o conteúdo é mantido nas duas assertivas, sendo o segundo um convite para o desdobramento do que é posto na primeira. A permuta entre os dois sinais nas manchetes supracitadas não surtiria o mesmo efeito (quadro 13).

Quadro 13 - O ponto e o ponto e vírgula em análise paradigmática

Agora você pode mandar mensagem para você mesmo no WhatsApp. Entenda a funcionalidade

Festa do Morro recebe título de Patrimônio Cultural Imaterial de Pernambuco; confira a programação

Fonte: a autora

Percebemos que na manchete sobre a nova funcionalidade do *WhatsApp*, o emprego do ponto daria uma quebra relacional entre as duas sentenças enunciativas não satisfatória aos propósitos comunicativos de manter o leitor motivado a acessar o conteúdo integral da notícia. Já o ponto e vírgula na notícia da Festa do Morro poderia acentuar o risco de uma interpretação ambígua, no que se refere à compreensão de que a programação de festejos é pelo fato de a Festa ter recebido o título de Patrimônio, e não pelo calendário católico de devoção à Santa. A possibilidade dessa interpretação dúbia se faz presente também com o uso do ponto, mas parece ali minimizada.

Já nesse primeiro fôlego de análise, evidencia-se que pontuar um texto não se faz sem a consideração do aparato rítmico-discursivo. A todo o tempo, justifica-se o caráter multidimensional dos sinais de pontuação e quão determinantes eles são para a enunciação. Os blocos linguísticos demarcados pelos sinais gráficos atendem a propósitos bem definidos, a ponto de apenas um sinal (e não dois) poder ocupar determinados espaços gráficos na unidade textual. Por outro lado, há permutas possíveis entre os sinais de pontuação.

O ponto final é um sinal de sequencialização que praticamente se ausenta das manchetes do Instagram. Em raras aparições, ele também estabelece conexões, apesar das controvérsias. Lukeman (2011, p. 17) considera o ponto final como o “sinal de parar”. “Sua presença divide, sua ausência conecta”. De acordo com o discurso gramatical, “ele encerra, conclui, termina a frase, ou período” (DAHLET, 2006, p. 124). Para Cavacas (2013, p. 47), “se é verdade que o ponto final é o limite de cada frase, isso não significa que com ele as frases fiquem isoladas”.

Para Dahlet, o ponto final, em escala hierárquica, é o segundo sinal segmentador das unidades constitutivas do texto, depois da alínea. Compreender sua dimensão funcional requer o estabelecimento dos limites da frase a partir do parâmetro enunciativo. As extensões linguísticas demarcadas pelo ponto constituem-se em unidades informacionais que funcionarão como instruções de leitura. “Ou seja, o ponto anuncia o lugar onde se faz a totalização inferencial: procedemos, em leitura, à complementação e aos últimos ajustes necessários para a interpretação, no intuito de fechar a unidade informacional do segmento em questão” (DAHLET, 2006, p. 250).

Segundo Dahlet (2006), o ponto é um dos sinais mais versáteis, podendo intervir em diferentes passagens do texto, até mesmo naquelas que consideramos não segmentáveis pela pontuação, contrariando práticas linguísticas mais esperadas. É o responsável, junto à alínea, pela organicidade do texto, no que configura unidades segmentais que atendem a um propósito discursivo e visam garantir ao leitor a legibilidade do que enuncia. A mobilidade que ostenta permite a esse sinal substituir sinais sequenciais de menor amplitude, tais como a vírgula e o ponto e vírgula. Vejamos o *post* a seguir (figura 13):

Figura 13 - Post do Instagram 8



Fonte: Jornal do Commercio (17/10/2022)

Na manchete do Jornal do Commercio sobre o Carnaval pernambucano (figura 13), duas informações se somam mediadas pelo ponto: o início dos preparativos da festa e o reforço policial para garantir a segurança do evento. O ponto fecha unidades informacionais, mas não sem estabelecer entre elas uma relação de sentido. Por vezes, ele pode até estabelecer, entre as unidades que segmenta, uma dependência sintático-semântica. A permuta com o ponto e vírgula aqui não nos parece problemática (quadros 14, 15 e 16).

Quadro 14 - O ponto final em análise paradigmática 1

(A)

Governo de Pernambuco já organiza o Carnaval 2023	.	SDS prepara reforço de segurança
Governo de Pernambuco já organiza o Carnaval 2023	;	SDS prepara reforço de segurança
Governo de Pernambuco já organiza o Carnaval 2023	e	SDS prepara reforço de segurança

Fonte: a autora

Assim também em:

Quadro 15 - O ponto final em análise paradigmática 2

(B)

Presidente da FIFA sugere homenagem mundial a Pelé	;	Lula irá ao velório do Rei do futebol nesta terça
Presidente da FIFA sugere homenagem mundial a Pelé	.	Lula irá ao velório do Rei do futebol nesta terça

Fonte: a autora

E ainda:

Quadro 16 - O ponto final em análise paradigmática 3

(C)

Míssil de fabricação russa causou explosão na Polônia;	Varsóvia diz não haver evidências de quem lançou o artefato;	Moscou nega envolvimento
Míssil de fabricação russa causou explosão na Polônia.	Varsóvia diz não haver evidências de quem lançou o artefato.	Moscou nega envolvimento

Fonte: a autora

Apesar de a permuta não nos parecer conflitante, considerando o conteúdo informacional que os sinais de pontuação tencionam em cada uma das unidades linguísticas por eles relacionadas, talvez apenas um sinal ganhasse maior pertinência funcional nas manchetes aqui em análise. Em (A – quadro 14) valeria mais o uso do ponto e vírgula, assim como em (C – quadro 16), a manutenção desse mesmo sinal gráfico pelo fato de, em ambas as manchetes, haver entre as unidades linguísticas separadas por um sinal de pontuação uma progressão de ideias convergentes para uma mesma direção, não verificada em (B – quadro 15).

Em (A – quadro 14) e (C – quadro 16), constatamos uma espécie de desdobramento do que foi exposto no primeiro enunciado. O lançamento de um míssil gera especulações sobre a autoria. A organização de um evento de grande aglomeração humana gera preocupação com a segurança pública. O ponto e vírgula proporcionaria uma conectividade rítmico-enunciativa mais cômoda para a leitura das manchetes. Já em (B – quadro 15), o ponto, apesar de também

operar como marcador coesivo, parece melhor refrear unidades não congruentes, como já exposto aqui anteriormente.

Certamente, os redatores das manchetes jornalísticas percebem no ponto e vírgula valor mais relacional do que o ponto. Este melhor se adequa a maiores extensões de texto. Por isso, quase não aparece no gênero aqui em análise. Na manchete a seguir (figura 14), o editor parece ter se descuidado e ‘teclado’ um ponto no fim do enunciado. Vez ou outra, o ponto final encerra toda extensão enunciativa constitutiva da manchete, sendo esse sinal gráfico totalmente dispensável ao gênero em questão.

Figura 14 - Post do Instagram 9



Diario de Pernambuco (10/01/2023)

Fechando a tríade da pontuação de sequencialização, a vírgula assoma como o sinal de maior complexidade, visto que é o que mais se atém à norma sintática. Junto a isso, é o único sinal que funciona tanto em esquema simples quanto duplo e atua simultaneamente em duas amplitudes, interclausular e intraclausular. Lukerman (2011) destaca o poder de pausa da vírgula e a frequência com que aparece no texto. Atribui a esse sinal gráfico valor segmental e relacional, sujeito a várias interpretações. Cavacas (2013) vê a vírgula como organizador sintático e alerta que nem todas as pausas da escrita correspondem às da oralidade.

Dahlet (2006, p. 146) resume três funções para a vírgula ou três princípios de ocorrência: (1) *adição*, no que separa segmentos com equivalência na função gramatical, desde que se ausente elemento de coordenação; (2) *subtração*, no que separa com virgulação dupla

elementos que poderiam ser subtraídos (aposto, adjetiva explicativa) e no que assinala com vírgula simples um termo elíptico; (3) *inversão*, no que assinala deslocamentos de unidades frasais em relação à ordem canônica.

Nas manchetes das notícias de Instagram, o uso da vírgula parece responder às imposições normativas que a definem gramaticalmente, ou, pelo menos, tentar responder acertadamente a elas. Focalizaremos em primeira análise o princípio da adição.

Figura 15 - Post do Instagram 10



Fonte: Folha de S. Paulo

Figura 16 - Post do Instagram 11



Fonte: Jornal do Commercio (26/11/2022)

A vírgula que antecede o “e” aditivo não raro aparece nas manchetes do Instagram (figuras 15 e 16). Dahlet (2006) explica que essa conjunção pode ser precedida por uma

pontuação zero ou por qualquer um dos sinais de sequencialização (ponto, vírgula, ponto e vírgula e alínea). Visualmente, parece-nos inoportuna a presença da vírgula numa inscrição linguística de proporção tão mínima, especialmente por ser ela o título de uma notícia de jornal. Dahlet destaca o paradoxo que se configura na anteposição de um sinal de segmentação à esquerda de uma conjunção de valor coordenativo. Tem-se com a vírgula um refreio no ritmo e velocidade do texto, o que Lukerman (2011) chamou figurativamente de “quebra-molas” da pontuação.

Sobre o paradoxo, Dahlet (2006, p. 261) afirma que ele não se sustenta à análise, visto que “o funcionamento da língua não pode ser entendido pela mera perspectiva da análise lógica”. A autora considera que a vírgula inter-oracional que antecede o “e” coordenativo sobreleva o valor argumentativo da conjunção, deixando o valor aditivo em segundo plano. Nos exemplos postos à mostra, tem-se a mesma organização estrutural: duas orações com agentes distintos separadas e, ao mesmo tempo, relacionadas pelo duplo pontuação + conectivo (, e).

Quadro 17 - A vírgula com valor aditivo

Rússia deixa cidade-chave para Ucrânia	, e	EUA pedem negociação
Lewandowski desencanta	, e	Polônia vence Arábia Saudita por 2X0

Fonte: a autora

Vê-se nesses exemplos “a coincidência de lugar entre sinal de pontuação comunicacional e sinal de pontuação sequencial”, nos quais a “intenção de comunicação sobrepõe-se à função sequencial” (DAHLET, 20016, p. 266). O conteúdo da segunda oração é um desdobramento do que é informado na primeira. Isto é, quer-se ali demonstrar uma progressão de acontecimentos, muito mais do que a simples soma de fatos desconexos. A saída das tropas russas de uma importante cidade ucraniana sinaliza um possível acordo de paz e faz com que os EUA, sempre na retaguarda dos embates mundiais, vislumbrem o fim da Guerra entre Rússia e Ucrânia com a renovação do pedido de negociação (figura 15). A vitória da seleção polonesa é atribuída a boa atuação de seu principal jogador, Lewandowski (figura 16). A presença da vírgula potencializa a relação aproximativa da equação ação-reação ou causa-consequência. Vimos essa mesma estratégia com o ponto e vírgula.

Quadro 18 - A vírgula em análise paradigmática 1

Lewandowski desencanta	, e	Polônia vence Arábia Saudita por 2X0
Lewandowski desencanta	e	Polônia vence Arábia Saudita por 2X0
Lewandowski desencanta	,	Polônia vence Arábia Saudita por 2X0
Lewandowski desencanta	;	Polônia vence Arábia Saudita por 2X0

Fonte: a autora

De baixo para cima (quadro 18), parece-nos que a ausência do conectivo opacifica a relação argumentativa entre as partes justapostas, levando o leitor a “um esforço interpretativo mais custoso do que se houvesse um conectivo” (DAHLET, 2006, p. 253). O conectivo isolado realça o valor aditivo e secundariza o nexos comunicacional que se intenta sobrepor. A anteposição da vírgula ao conectivo acentua o valor argumentativo e até põe em relevo a segunda proposição em relação à primeira.

Certamente reside aí a diferença do uso do sinal gráfico isolado ou deste acompanhado de conectivo: a intenção discursiva que se quer registrar ora na equivalência informacional das proposições linguísticas (apesar de naturalmente a primeira ganhar em evidência em relação à segunda), ora na sobreposição de uma em relação à outra. Retomamos um exemplo anterior numa proposta de reescrita com a conjunção coordenativa.

Quadro 19 - A vírgula em análise paradigmática 2

Cratera ‘engole’ carros em rodovias de Sergipe	;	uma pessoa morreu
Cratera ‘engole’ carros em rodovias de Sergipe	, e	uma pessoa morreu

Fonte: a autora

A morte de uma pessoa em decorrência da abertura de uma cratera é suavizada na construção em que se ausenta o conectivo e ganha maior destaque quando pontuação e conectivo trabalham juntos em favor de uma intenção comunicativa. Tal recurso dual espelha, sonora e visualmente, o que o locutor deseja acentuar para o leitor no compacto informacional proposto na manchete. Até o refreio prosódico cria um suspense, uma expectativa do que está por vir, valorizando ainda mais a ênfase.

Vejamos ainda mais a relevância conferida à segunda proposição pelo uso do sinal gráfico mais conjunção.

Figura 17 - Post do Instagram 12



Fonte: Folha de S. Paulo (31/12/2022)

Figura 18 - Post do Instagram 13



Fonte: Folha de S. Paulo (01/01/2023)

O país sem primeira-dama (figura 17) e o início da cerimônia de posse de Lula sobrepujam a primeira proposição (figura 18).

Nas vezes em que o "e" aditivo é único e soberano, em que lhe falta a anteposição a vírgula, tem-se o encadeamento de duas proposições com o mesmo agente, em que não se intenta sobrelevar uma informação em detrimento da outra e, sim, dar-lhes o equilíbrio valorativo. A segunda oração mantém com a primeira uma dependência sintático-semântica. A

conjunção é o operador lógico-argumentativo da coordenação aditiva, mas que ainda assim responde a uma intenção comunicativa (figuras 19 e 20).

Figura 19 - Post do Instagram 14



Fonte: Jornal do Commercio (08/01/2023)

Figura 20 - Post do Instagram 15



Fonte: Folha de S. Paulo (08/01/2023)

A vírgula de subtração aparece nas passagens apositivas, muito comum nos gêneros jornalísticos, para situar o leitor sobre o que é referenciado no texto. O aposto tem grande

mobilidade, podendo abrir (figura 21) ou fechar (figura 23) a manchete com virgulação simples, ou aparecer em posição intermediária delimitada pelo par de vírgulas (figura 22). A opção por uma dessas posições é já produto de uma intencionalidade discursiva na demarcação de ênfase.

Figura 21 - Post do Instagram 16



Fonte: O Globo (03/01/2023)

Figura 22 - Post do Instagram 17



Fonte: Diario de Pernambuco (06/01/2023)

Figura 23 - Post do Instagram 18



Fonte: Jornal do Commercio (07/01/2023)

Menos comum é a vírgula de elipse nas manchetes do Instagram. No *post* a seguir (figura 24), a imagem (linguagem não verbal) supre a unidade verbal elipsada (dizer ou falar), demarcada por vírgula, e também auxilia na referência do agente Danilo, só identificado pelo primeiro nome. A construção elíptica, apesar de incomum no gênero aqui em análise, traz um efeito suspensivo sobre o que dirá o candidato da situação e grande opositor da recém-eleita governadora de Pernambuco, Raquel Lyra (aqui também referenciada apenas pelo primeiro nome).

Figura 24 - Post do Instagram 19



Fonte: Diario de Pernambuco (04/11/2021)

Apesar do reconhecimento da norma sintática no uso da vírgula nas chamadas jornalísticas digitais, há vezes em que o impositivo prosódico parece assomar como critério na virgulação do texto. Em dois *posts* (figuras 25 e 26) de um mesmo jornal, a Folha de S. Paulo, a respeito da presença das subordinadas adjetivas nas inscrições verbais, percebe-se a inversão do uso pelo não uso da vírgula e vice e versa - o que impactará no sentido.

Figura 25 - Post do Instagram 20



Fonte: Folha de S. Paulo (28/11/2022)

Figura 26 - Post do Instagram 21



Fonte: Folha de S. Paulo (08/01/2023)

No primeiro (figura 25), um vírgula excedente sinaliza a subordinação adjetiva explicativa, e, por conseguinte, traz-nos a falsa informação de que todos os bolsonaristas participam de atos antidemocráticos. E certamente não foram apenas os manifestantes bolsonaristas que criticaram a atitude do filho do ainda então Presidente do Brasil. Entende-se, porém, que a manchete procura destacar que até os bolsonaristas ativistas contestaram a atitude do familiar do Presidente. A restritiva demarcada com a omissão da vírgula resolveria o mal escrito da manchete jornalística.

No segundo *post* (figura 26), lemos a informação de que 30 manifestantes golpistas foram presos por invasão à Casa Civil, em Brasília. Como já não bastasse a especificidade do numeral (30), fez-se uso da adjetiva restritiva, uma redundância, quando mais valeria virgular a subordinada para fins de justificar a prisão dos manifestantes.

De toda forma, a ausência ou presença da vírgula nas manchetes supracitadas pouco deve ter impactado na compreensão da intenção comunicativa ali expressa. O leitor desse gênero digital é o leitor de relance (e não o leitor analista), que nas suas horas de intervalo, entre uma atividade e outra, ou nas do ócio de fadiga, acessa suas redes sociais para se inteirar dos fatos que são destaques nacional e internacional. A produção dessas manchetes também demanda celeridade e pouca edição, a fim de não se perder a interatividade e até cumplicidade com os seguidores de redes sociais. A intermitência das postagens com a atualização dos acontecimentos, instante a instante, provoca uma profusão de informações, que logo ficam para trás, tragadas que são por outras recém-ocorridas.

Talvez possamos justificar que no *post* (figura 25) em que a vírgula se presentifica, a amplitude textual, formada pelo composto de orações relacionadas pelo “e” coordenativo, foi o critério para o uso do sinal gráfico. Contrariamente, o *post* (figura 26) em que a vírgula se ausenta é de menor extensão. Talvez uma intuição prosódica por parte do redator, na imbricação na escrita de um pensar em voz alta, possa ter ali ressoado no escrito.

O uso da vírgula, sob o critério da *inversão*, é também uma recorrência nas manchetes jornalísticas. O deslocamento de unidades sintáticas atende à necessidade do que se quer enfatizar na inscrição linguística. No mais das vezes, são os adjuntos que subvertem a ordem canônica. E não sem prejuízo em algumas dessas inversões, como veremos na figura 27.

Figura 27 - Post do Instagram 22



Fonte: O Globo (07/11/2022)

A unidade demarcada por vírgula instaura a ambiguidade como problema de construção linguística, que poderá, em um primeiro momento, ocasionar equívocos interpretativos. O destaque que se quis dar a dois jogadores convocados pelo técnico Tite para compor a seleção brasileira para a Copa do Mundo 2022 compete com a falsa ideia de que o técnico Tite estava em companhia desses mesmos jogadores ao anunciar a lista de convocados. Figura ali uma inversão de unidade sintática (adjunto adverbial) com propósito enfático, que acaba por ressoar em informação dúbia, sendo apenas uma verdadeira. Para além da inversão, o próprio adjunto ali realocado ainda não seria suficiente para sanar o imbróglio da dubiedade linguística.

O leitor poderá também aqui ignorar ou desfazer rapidamente o nó da ambiguidade informacional, por ser ele já atravessado por um contexto maior de referências, com projeções e expectativas em torno do que ali é noticiado. De toda forma, a pontuação é o tênue fio que perpassa todo o texto com propósitos múltiplos, no compromisso dialógico de um dizer protagonizado por importantes atores (os interlocutores). Os sinais de pontuação, onde quer que assentem no espaço gráfico, revestem-se de função e semanticidade, podendo satisfazer ou trair os propósitos enunciativos dos produtores e receptores de texto.

Em última análise da focalização da vírgula nos *posts* jornalísticos do Instagram, encontramos o duplo uso desse sinal gráfico na expressão de subjetividade acerca do que é noticiado, conforme figura 28.

Figura 28 - Post do Instagram 23



Fonte: Jornal do Commercio (24/10/2022)

Na manchete sobre a menina cearense beatificada, o advérbio “agora” apresenta-se em destaque pela limitação de um par de vírgulas, no interior de uma construção apositiva. O advérbio entre vírgulas poderia ser totalmente dispensável, não fosse o cumprimento de uma intenção comunicativa: criticar a tardia beatificação da menina Benigna.

A construção entre vírgulas formada pela conjunção “e” mais advérbio é abordada por Dahlet (2006, p. 267) como um fenômeno de *focalização* e não de um segmento intercalado. Pretende-se, com o destaque do advérbio, expressar um posicionamento crítico. Segundo a autora, “a dupla vírgula não pode mais ser considerada como dispensável; não o é, porém, do ponto de vista da informação, dada a intensificação que ela recebe” (DAHLET, 2006, p. 267).

Na manchete em análise, o advérbio interposto entre vírgulas não agrega a conjunção “e” e a vírgula que se pospõe ao conectivo deixa de delimitar, numa primeira leitura, a unidade apositiva. Entretanto, a construção */e, agora,/* integra a unidade apositiva, no que contextualiza introdutoriamente o leitor sobre quem é a menina Benigna: cearense, já falecida e recentemente beatificada pela Igreja Católica. O advérbio entre vírgulas marca a opinião do veículo de comunicação sobre a demora nos proclamas da canonização.

Ressalte-se que a chamada, cuja motivação foi a recente beatificação da menina Benigna, abre-se com o imperativo do verbo “conhecer”, num convite ao leitor para se inteirar da história da santa cearense. Conhecer a história da menina Benigna é o destaque da manchete

jornalística, ficando a beatificação em segundo plano - um dado a mais na série de fatores descritivos sobre a santa.

Numa proposta de reescrita, em que o par de vírgulas delimita a conjunção “e” mais o advérbio */, e agora,/* a beatificação ganha notoriedade e advém desse fato o convite para conhecer a história da mais nova santa brasileira. Ocorre então uma mudança na focalização enunciativa: na manchete do *post* o foco primário é a história da menina Benigna; na reescrita, passa a ser a beatificação da menina cearense.

Quadro 20 - A vírgula em análise paradigmática 2

Conheça a menina Benigna, cearense morta aos 13 anos e, agora, beatificada.

Conheça a menina Benigna, cearense morta aos 13 anos, e agora, beatificada.

Fonte: a autora

No mais, é muito comum a vírgula junto aos verbos *dicendi*, nas manchetes com citações (figura 29).

Figura 29 - Post do Instagram 24



Fonte: Diário de Pernambuco (14/03/2023)

6.2.2 Os dois-pontos /:/ os pontos de exclamação !/ e interrogação !?/

Na abordagem dos sinais de enunciação, destacaremos os dois-pontos, de larga recorrência nas manchetes de Instagram, e também, os pontos de exclamação e interrogação, cujas aparições se dão em menor proporção. Segundo Dahlet (2006, p. 173), considerando o cotexto monologal, "a pontuação de enunciação manifesta o *escriptor* em sua atividade de enunciação". Lukerman (2011, p. 77) define os dois-pontos como o sinal do suspense e que "é impossível não prestar atenção ao que vem depois dele". O autor afirma ainda que a função desse sinal gráfico é destacar algo importante. Kleppa (2019, p. 52) considera que os dois-pontos distribuem "à esquerda e à direita de si, informação velha e informação nova". Nos termos da ciência linguística, esse sinal divide o *tema* e o *rema* em unidades enunciativas, numa perspectiva funcional pragmática.

O *tema* é o elemento já conhecido sobre o qual se vai dizer algo novo e o *rema* é o que se diz a respeito do tema. Não confundir com sujeito e predicado, uma vez que *tema* e *rema* se situam no nível do enunciado e não da oração sintática. Em outras palavras, o *tema* é o "dado", elemento que, no momento do ato ilocucionário, já pertence ao campo da consciência. O *rema* é o "novo", a informação introduzida a partir do dado⁴⁵. Segundo Silva (2012),

em geral, toda expressão linguística contém informações velhas (o dado) e informações novas (o novo). Lembrando que essa avaliação, entre o que seja dado e o que seja novo, é feita pelo falante-emissor. Por isso, pode haver algum problema no processo comunicativo, pelo fato de o falante julgar que o destinatário já possuía um conhecimento implícito quando na verdade ele não tinha. Assim, é o ponto de vista do falante sobre as informações que vai organizar as expressões. As noções de tópico e de foco equivalem parcialmente ao dado e ao novo, respectivamente (SILVA, 2012, p. 2).

Nas manchetes de Instagram, do lado do *tema*, tem-se uma ou duas palavras suficientemente capaz(es) de nos remeter a toda uma referência co(n)textual sobre o conteúdo que ali será desenvolvido. O leitor ativa seus conhecimentos prévios sobre o tema e os condensa à espera de um dado novo. Vejamos as manchetes dos posts a seguir (figuras 30 e 31).

⁴⁵ COMBETTES, 1983 apud DAHLET, 2006, p. 174.

Figura 30 - Post do Instagram 25



Fonte: Diário de Pernambuco (09/01/2023)

Figura 31 - Post do Instagram 26



Fonte: O Globo (04/01/2023)

O que se coloca antes dos dois-pontos não é ainda a informação que demandou a produção da notícia. É o *tema* ou *tópico* que será desenvolvido no espaço pós-sinal gráfico. Tem-se uma espécie de anúncio hiperonímico, uma antevisão inferencial do que poderá ser focalizado na notícia. Já aí o leitor resgata toda uma gama de conhecimentos acumulados a partir de sua inserção em um dado contexto histórico e social.

O tema Covid-19 levará o leitor a múltiplas associações, tais quais pandemia, contaminação, prevenção, vacinas, doenças, restrições, mortes. Assim também a renovação da CNH poderá suscitar questões como legislação, prazo, taxa, entre outras. Um coletivo de inferenciação conduzirá o leitor em sua particular ação interpretativa, isto é, na ativação de sua compreensão responsiva, no dizer bakhtiniano. Na ultrapassagem dos limites dos dois-pontos, o leitor estará em contato com o conteúdo novo, que se somará ao já conhecido. Sobre a Covid-19, a atualização dos números de infecção e mortes e, sobre a CNH, o restabelecimento do prazo de trinta dias para renovação, alterado anteriormente pela situação de pandemia.

Poder-se-ia também rotular a inscrição que se coloca à esquerda dos dois-pontos como o fenômeno linguístico da *topicalização*, que consiste no deslocamento de uma unidade sintática (sujeito, objeto direto, objeto indireto, adjunto adnominal, complemento nominal ou adjunto adverbial) para o início da frase. O fenômeno é também conhecido como *inversão*. No Dicionário de linguística (DUBOIS ET AL, 1993 *apud* SILVA, 2012, p. 5), define-se topicalização como “uma operação linguística que consiste em fazer de um constituinte da frase o ‘tópico’, isto é, o tema, de que o resto da frase será o comentário”. Na reescrita das manchetes, realocamos a unidade temática anteposta aos dois-pontos para a unidade remática pós-signo gráfico a fim de evidenciar o valor adjuntivo desses termos (quadro 21).

Quadro 21 - Os dois-pontos e a topicalização

Covid 19: Brasil registra mais 21,2 mil casos e 11 mortes em 24 horas

Brasil registra mais 21,2 mil casos de **Covid-19** e 11 mortes em 24 horas

Renovação da CNH: motoristas voltam a ter prazo de 30 dias para renovar carteira

Motoristas voltam a ter prazo de 30 dias para **renovação da CNH**

Fonte: a autora

No primeiro duplo de sentenças, vê-se claramente o espaço lacunar onde se ausenta o sintagma nominal. A especificação do substantivo genérico “casos” encontra-se à esquerda dos dois-pontos. No par seguinte, apesar da reconfiguração de classe morfológica (renovar para renovação) que fizemos na reescrita, fica-nos evidente a identificação do documento de renovação no lado topicalizado.

Silva (2012) adverte-nos que a gramática não reconhece o fenômeno da topicalização. A gramática considera tal fenômeno “desvio de norma”, certamente por lhe faltar o fundamento discursivo e sobrar o conhecimento de base sintática. O fato é que a estrutura enunciativa formada pelo par dicotômico /tema:rema/, /tópico:comentário/, /dado:novo/ provoca um efeito amplamente satisfatório para o gênero/suporte em análise. Segundo Silva (2012),

o uso do tópico apresenta um aspecto positivo. É uma forma de se garantir a atenção do interlocutor para o tema sobre o qual se fala, pois se inverte a ordem da frase ou do período para pôr desde logo à vista uma ideia interessante, sobre a qual queremos que se fixe a atenção do ouvinte. Esse mesmo termo deslocado, se colocado no meio da oração, talvez ficasse despercebido. Mas colocado no início da sentença, chama mais a atenção pelo maior destaque (SILVA, 2012, p. 7).

Há, porém, ocorrências em que a anterioridade dos dois-pontos nas manchetes é preenchida por um destaque ou resumo do discurso da pessoa pública que será referenciada na notícia (figuras 32 e 33). Nesses casos, há um encapsulamento do tema, só descoberto no outro lado do sinal gráfico. Não por isso o leitor deixará de fazer suas conjecturas acerca da notícia.

Figura 32 - Post no Instagram 27



Fonte: Diario de Pernambuco (09/01/2023)

Figura 33 - Post do Instagram 28



Fonte: Jornal do Commercio (08/01/2023)

O discurso do papa Francisco ganha destaque no tocante ao tema da democracia (figura 32). O jornal aproveita a evidência do debate sobre “democracia”, especialmente em território nacional, e aposta na construção sintética do sintagma nominal (Democracia enfraquecida) para ser o tópico discursivo, que ganhará desdobramento após os dois-pontos. É desse lado que o leitor tem a consciência de que o *tema* e o *rema* são partes constitutivas do pronunciamento do papa. Fala-se sobre democracia sob o ponto de vista da Igreja Católica nas palavras de seu maior representante.

Um ato de fala ganha espaço na chamada do *post* do Jornal do Commercio (figura 33) com destaque para a inovadora e polêmica construção linguística ‘*todes*’, grafada com aspas simples. Sobre elas, falaremos em outra seção. Importa-nos aqui os dois-pontos que dividem a enunciação de saudação do que se quer comentar sobre ela. O leitor poderá logo de início associar o cumprimento, e dentro dele o neologismo aspeado, à figura do presidente Lula, cuja imagem em situação de oratória ilustra o *post*. Há indícios de que o que se quer focalizar é o uso do pronome indefinido, reconfigurado na expressão da neutralidade de gênero. Isso só se confirma na inscrição à direita dos dois-pontos. É nesse espaço do texto que o comentário se delinea: a chegada da linguagem de gênero neutra aos espaços governamentais de Brasília. Logo associa-se o fato a proposições amplas de base ideológica do governo Lula, e também, ao seu contraponto, firmado no governo antecessor.

Um tópico ou uma sentença de fala ascende como conteúdo noticioso nas manchetes de Instagram. O discurso de duas pessoas públicas é o ensejo para definição do que se quer destacar e comentar na notícia, estando os dois-pontos no espaço limítrofe entre o assunto e a informação propriamente dita.

Em outro *post* (figura 34), parece termos encontrado uma rara ocorrência do uso da vírgula no lugar dos dois-pontos, na perspectiva funcional que acabamos de expor. Cria-se até a impressão de ser mais um descuido do redator do que uma outra construção possível, considerando o gênero/suporte em tela. Apesar de aqui parecer destoar, não podemos nos esquecer de que, nas topicalizações, a vírgula é o sinal comumente usado para separar o termo destacado da unidade enunciativa.

Figura 34 - Post do Instagram 29



Fonte: Diário de Pernambuco (04/01/2023)

Na manchete sobre o “Janeiro Roxo”, mês dentro a cartela colorativa criada pelos órgãos de saúde dedicado à prevenção da hanseníase, a vírgula que parece substituir os dois-pontos concorre com a vírgula enumerativa, que separa unidades de igual função sintática. Entretanto, se atentarmos para a proposição contedutística e redirecionarmos o ângulo da análise, veremos que não há na manchete em questão a relação tema:rema; tópico:comentário.

O sintagma nominal (Janeiro Roxo), pretensamente topicalizado, nada mais é do que o conteúdo noticioso isolado. Isto é, objetiva-se informar que estamos no mês de atenção à saúde, no que diz respeito à hanseníase. Certamente, nem todo leitor fará a livre e imediata associação

mês-cor-doença, o que acaba por conferir ao pós-vírgula característica de desdobramento do sintagma nominal, na medida em que se encontra lá a identificação da doença para a qual se faz o alerta preventivo.

Apesar disso, o que se inscreve no pós-vírgula configura-se como um convite ao leitor para se apropriar de mais informações sobre a doença, acessando a matéria em sua íntegra. Ali nada se comenta sobre o pretense termo topicalizado. Para o *dado*, ausenta-se-lhe o *novo*. Se considerarmos a recorrência funcional dos sinais de pontuação até aqui analisados nas manchetes de Instagram, mais valia a grafia do ponto e vírgula anteposta ao imperativo do verbo, como já demonstrado em exemplos anteriores. Comparemos (quadro 22):

Quadro 22 - A vírgula em análise paradigmática 3

Janeiro-Roxo, saiba os sintomas, prevenção e tratamento da hanseníase (a)
Janeiro-Roxo! saiba os sintomas, prevenção e tratamento da hanseníase (b)
Janeiro-Roxo; saiba os sintomas, prevenção e tratamento da hanseníase (c)

Fonte: a autora

Numa análise guiada por uma subjetividade, digamos, estilístico-funcional, parece-nos inadequada a proposição (a), pouco adequada e não totalmente inadequada a (b) e satisfatória a (c), em razão de: (a) esvaziamento do valor funcional pela equidade gráfica com a segunda ocorrência desse mesmo sinal; (b) ausência da relação tópico:comentário, apesar de se ter ali um desdobramento do que se quer prevenir no referido mês-cor; (c) manutenção do paradigma isonômico verificado até aqui no uso do ponto e vírgula antes dos verbos imperativos. O ponto e vírgula tenciona a segmentação, no que estabelece territórios informacionais bem demarcados: de um lado, o sintagma que nomeia a campanha de saúde e, de outro lado, a especificação da doença no chamamento para o leitor se inteirar dos fatores relativos a ela (sintomas, prevenção e tratamento).

Passemos agora à focalização de dois sinais gráficos tidos como marcadores de interação, os pontos de: exclamação e interrogação. Dahlet (2006), distingue o uso desses sinais gráficos, e assim também das reticências, sob dois enfoques: monologal e dialogal. Aqui nos ocuparemos apenas do primeiro deles, por ser o de ocorrência no gênero/suporte em análise. A autora explica que em cotexto monologal a interação se dá entre escritor e leitor, enquanto que, em cotexto dialogal, “ela se produz entre os parceiros do diálogo representado por escrito, tomando o leitor, então, o lugar do terceiro excluído, o de testemunha do diálogo” (DAHLET, 2006, p. 192).

Os sinais de exclamação e interrogação, segundo a tradição gramatical, são os que mais se aproximam da estreita concepção de que o escrito reproduz o oral. Ao primeiro, atribui-se a demarcação da “oração enunciada com entonação exclamativa” (BECHARA, 2009). É o sinal da “emoção extrema. Extremo, aliás, é o *modus operandi* do ponto de exclamação”. (LUKERMAN, 2011, p. 162). Dahlet explica que os gramáticos ignoram as especificidades da escrita, na medida em que “focalizam o processo exclamativo na pessoa de quem escreve, criando assim uma semelhança quase que exata entre esta última e a pessoa que se expressaria oralmente e para a qual, de fato, a entonação proferida veicularia o valor exclamativo” (DAHLET, 2066, p. 193). Confere-se a esse sinal uma liberdade excessiva que reboa, muitas vezes, no seu mau uso.

Diante desse equívoco funcional, a autora rebate a concepção de que a exclamação está a serviço de quem escreve, na expressão de suas emoções e estado de espírito. Contrariamente, é para o leitor que o ponto de exclamação se volta, visto que o valor exclamativo dado por esse sinal gráfico cria uma força interpelativa que atuará sobre o leitor, na expectativa de que ele reaja no sentido pretendido pelo escritor. Vejamos o ponto de exclamação no post a seguir:

Figura 35 - Post do Instagram 30



Fonte: Diario de Pernambuco (31/12/2022)

Na manchete sobre o Ano Novo (figura 35), o ponto de exclamação fecha uma estrutura em que dois outros sinais gráficos evidenciam fenômenos já analisados aqui: os dois-pontos na demarcação do tema:rema e a vírgula, no mais das vezes seria um ponto e vírgula, anteposta ao imperativo do verbo. Vê-se, em cotexto monologal, a seguinte estrutura: [assertivo completo +

modalidade /!/. Para Dahlet, a questão que se coloca é "saber o que acrescenta o ponto de exclamação a um enunciado quando este último é sintática e semanticamente completo". Em resposta, fundamentada em Culioli (1974 *apud* DAHLET, 2006, p. 194), a autora expõe o ponto de exclamação como o sinal capaz de expressar o "alto grau" de uma unidade linguística. "O alto grau fornecido pelo ponto de exclamação densifica o conteúdo semântico para fins argumentativos, sendo que estes passam pela construção de um espaço de conjunção consensual" (DAHLET, 2006, p. 195).

A presença do ponto de exclamação em posição final na manchete sob análise interpela o leitor a cooperar com o escritor na aderência de uma posição frente ao que é noticiado. Objetiva-se a instauração de uma coenunciação, "com responsabilidade partilhada do predicado", isto é, uma postura colaborativa de ambos os interlocutores frente à efusão pela passagem de ano. A ausência do sinal exclamativo apagaria a força persuasiva de euforia, no que neutralizaria a voz discursiva incitadora de uma argumentatividade (quadro 23). Vale ressaltar que a imagem de fogos de artifício, e até a maiúscula, incomum, após os dois-pontos, corroboram com a posição ascendente ante o clima festivo que se quer propagar.

Quadro 23 - O ponto de exclamação em análise paradigmática

Ano Novo: Alguns países já celebram a chegada de 2023, acompanhe!

Ano Novo: Alguns países já celebram a chegada de 2023; acompanhe

Fonte: a autora

A mesma função potencializadora encontramos no ponto de exclamação que encerra o vocativo na unidade enunciativa "*É hoje, Brasil!*", na manchete a seguir do jornal O Globo sobre a estreia do Brasil na Copa do Mundo de Futebol (figura 36). Intenta-se agregar o leitor à torcida de milhões de brasileiros apaixonados pelo esporte. Promove-se a interação no presumido de uma ação enunciativa entre partícipes igualmente torcedores.

Figura 36 - Post do Instagram 31



Fonte: O Globo (24/11/2022)

No *post* do Jornal do Commercio (figura 37), uma exclamação evidencia uma concordância irrefutável com propósito largamente indutivo para a interrogativa que se segue. O leitor, questionado sobre a atuação do Brasil em seu jogo de estreia na Copa do Mundo, tem diante de si, na abertura da manchete, uma opinião potencializada pela exclamação e, de fundo, a imagem do goleador brasileiro da partida. Argumenta-se em favor da avaliação positiva.

No coletivo desses fatores, o *post* parece apenas querer, como numa conversa entre amigos, comentar, registrar, confirmar a aclamada atuação da Seleção Brasileira, num compartilhamento de opiniões consonantes acerca do tema. Tem-se uma interrogativa para a qual se espera somente uma resposta.

Figura 37 - Post do Instagram 32



Fonte Jornal do Commercio (24/11/2022)

A interrogativa supracitada que abre nossas análises é definida como “*apelo ao consenso*”, em que o “próprio contexto poderá levar a atividade inferencial para um determinado conteúdo de resposta (e não outro)” (DAHLET, 2006, p. 201).

Nas considerações que faz sobre o ponto de interrogação, Dahlet distingue duas proposições para esse sinal gráfico: a interrogação que é um pedido de informação, sendo esta praticamente inexistente nos escritos monologais, e a interrogação retórica, para a qual não se espera resposta. E destaca, baseada em Ducrot⁴⁶, o valor argumentativo intrínseco dos enunciados interrogativos. Ao que conclui que “todas as interrogações em contexto monológico são por certo retóricas” (DAHLET, 2006, p. 198-199).

A interrogativa que abre as manchetes de Instagram, muitas vezes, configura-se numa interpelação, cuja resposta dar-se-á pelo acesso ao conteúdo integral da notícia. Restringe-se o público-leitor, numa diretiva contedística para determinado grupo de pessoas em situação afim. Assim, nas manchetes a seguir do Jornal do Commercio (figuras 38 e 39), são recrutados para ler a matéria os aspirantes à aposentadoria, e os usuários de Instagram que tiveram suas contas suspensas.

⁴⁶ DUCROT, O. La valeur argumentative de la phrase interrogative. In: BERRENDONNER, A; GRIZE, J. B. Logique, argumentation, conversation. Berne-Francfort/M.; Peter Lang, 1981.

Figura 38 - Post no Instagram 33



Fonte: Jornal do Commercio (02/01/2023)

Figura 39 - Post do Instagram 34

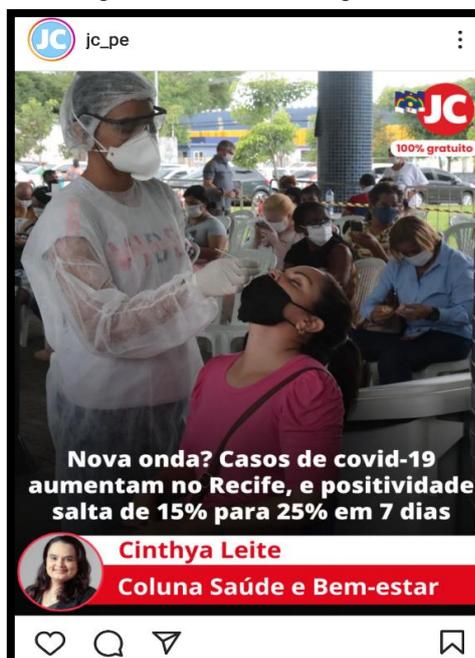


Fonte: Jornal do Commercio (31/10/2022)

A interrogação poderá também interferir argumentativamente em enunciados constituídos pelo duplo *tema* e *rema* (figuras 40 e 41). Nestes, “ou o enunciado interrogativo afeta o tema, que representará então o papel de anúncio do rema, de uma predicação a vir, ou o enunciado interrogativo compreende o rema, encarregando-se o contexto de situar o conteúdo

remático” (DAHLET, 2006, p. 199). Dahlet classificou tais proposições de interrogativas como “*destaque do rema*”, por assumirem elas tal finalidade.

Figura 40 - Post do Instagram 35



Fonte: Jornal do Commercio (03/11/2022)

Figura 41 - Post do Instagram 36



Fonte: Jornal do Commercio (31/10/2022)

A interrogativa, especialmente nas matérias de opinião, reveste-se de um teor especulativo, que provocará no leitor uma reflexão hipotética sobre fatos ainda não

confirmados. A estrutura remática ganha destaque por conter o argumento do questionamento insinuante. A suposição de nova onda de Covid-19 advém do aumento de casos e, assim também, o então casal presidencial poderia estar em crise matrimonial por deixarem de se seguir no Instagram. A interrogativa convoca o leitor a assumir uma atitude cúmplice e até colaborativa no levantamento da argumentação para as interrogações ali postas. Ficam evidentes, porém, os pilares científico-político-ideológicos sobre os quais se formam essas perguntas.

Dahlet conclui que “a pergunta em cotexto monologal dá conta, na maior parte das vezes, de uma modalidade de tratamento da informação (focalização do rema) ou de um apelo ao consenso, ou ainda, de uma intervenção direta e diretiva sobre a opinião do leitor” (DAHLET, 2006, p. 202). O emprego do ponto de interrogação na enunciação das manchetes jornalísticas revela a presença clarividente de um enunciador que: 1. recruta um enunciatário para o estabelecimento de uma interação comunicativa, que evidentemente já está implicada em toda e qualquer construção linguística; 2. assume uma posição ideológica, na qual deixa entrever seu juízo de valor sobre o tema em exposição; 3. dá voz ao enunciatário, na medida em que espera dele uma resposta e/ou comentário sobre a proposição interrogativa.

Importante observar que no gênero/suporte manchetes de Instagram, por se constituir em aplicativo digital de rede social, a interação entre os interlocutores se dá de maneira explícita, visto que os leitores das notícias poderão registrar seus comentários em espaço destinado a esse fim. Há um imediatismo comunicacional fluído e contínuo, que muito se aproxima da conversação oral, não fosse a ausência do fator visual.

O fato é que as perguntas em cotexto monologal são extremamente funcionais na ativação da compreensão responsiva dos interactantes de uma situação comunicativa. Elas são o produto de diferentes estratégias argumentativas, que visam trazer o leitor para o debate e reflexão de temas variados, mas não sem agir sobre ele valorativamente. O ponto de interrogação, com variação na intensidade com que atua, tem um efeito persuasivo sobre o leitor, e o que se busca é tirá-lo da posição letárgica e inseri-lo no horizonte social da informação plena e atual. E mesmo quando o ponto de interrogação se ausenta, ou melhor, se invisibiliza, como numa espécie de morfema-zero, ali diluído no pronome, preserva-se a função coercitiva da interrogativa indireta, no chamamento para o leitor cotejar seu conhecimento de mundo com outros destacados na matéria jornalística (figura 42).

Figura 42 - Post do Instagram 37



Fonte: O Globo (18/11/2022)

6.2.3 A polifonia discursiva entre aspas simples (‘ ’) e duplas (“ ”)

Nada pode ser mais “aspeado” do que o discurso que se edifica na escrita acadêmica. Ainda mesmo quando não marcado pelo sinal gráfico das aspas, está-se sempre na implicatura de vozes alheias com o fim de justificar o já opacificado discurso do autor dos muitos dos gêneros científicos existentes. E para não perder o jeito, reportamo-nos a Bakhtin (2006, p. 147), no que preceitua sobre o discurso citado: “é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”.

Cunha (1999, p. 46) adverte-nos sobre a enorme presença do discurso do outro no nosso discurso. “Conscientemente ou não estamos condenados a retomar palavras e discursos de outros, que podem estar demarcadas ou não na superfície textual”. A autora considera os sinais tipográficos, entre eles as aspas, como os responsáveis pela demarcação explícita “de uma diversidade de fontes enunciativas no texto”.

Dahlet (2006, p. 217) destaca a função demarcatória das aspas, mas não sem reverberar, no texto em que se inserem, numa “diferenciação que vai da mudança de estatuto à mudança de sentido”. Ela fala da citação, no que distingue: *discurso relatado*, quando o enunciado retoma a fala de outrem; e *citação-designação*, espécie de identificador, isto é, nome próprio de pessoa, livro, jornal, entre outros. Nas palavras de Bakhtin (2006),

o discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitivas. A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (BAKHTIN, 2006, p. 147-148).

Consagra-se, no pensamento bakhtiniano, o discurso como unidade superior e dentro dele e em função dele as formas da língua no provimento de uma intenção dialógica. Na polifonia de vozes, as aspas são o marcador linguístico que aqui focalizaremos na distinção do discurso citante e do discurso citado nas manchetes jornalísticas de Instagram. Cumpre-nos analisar até que ponto esses discursos se integram e se autonomizam nas inscrições em que aparecem.

As duas postagens a seguir (figuras 43 e 44) discorrem sobre a polêmica que se instaurou, logo após o resultado da eleição para presidente do Brasil, na qual o candidato Lula derrotou o candidato à reeleição Jair Bolsonaro, sobre a passagem da faixa presidencial na cerimônia oficial de posse.

Figura 43 - Post do Instagram 38



Fonte: Jornal do Commercio (02/11/2022)

Figura 44 - Post do Instagram 39



Fonte: Diário de Pernambuco (02/11/2022)

Disputaram ali, em meio ao acirramento do debate sobre temas como democracia, ditadura e fascismo, dois representantes do antagonismo histórico-partidário-ideológico: as chamadas esquerda e extrema direita. Sob muitas especulações, o então vice-presidente Hamilton Mourão, que ilustra os *posts* em análise, veio a público declarar sua quase inteira convicção de que o atual presidente não se esquivará de honrar o ritual republicano (passar a faixa presidencial ao candidato recém-eleito).

Em igual tempo, os jornais *Jornal do Commercio* e *Diário de Pernambuco* buscaram reportar a declaração do vice-presidente em suas manchetes de jornais, fazendo uso de citação, na forma de *discurso relatado*, categorizado por Dahlet. Os enunciados são introduzidos por uma construção isonômica (*Mourão diz ter*), na qual se anuncia que o discurso de outro perpassará o discurso que por ora se atualiza. O discurso citado está inserido no discurso citante.

Quadro 24 - As aspas e o discurso citado

Mourão diz ter “quase certeza de que o Presidente vai passar a faixa”

Mourão diz ter “quase certeza” de que Jair Bolsonaro passará faixa presidencial a Lula

Fonte: compilação elaborada pela autora baseada nas postagens de Instagram

O *Jornal do Commercio* (figura 43) optou por reproduzir na íntegra o enunciado de Mourão e assim manter-se com mais isenção de opinião. Isenção parcial e não total, visto que

a simples escolha do enunciado a ser reportado já é o resultado de uma atualização linguística em favor de uma intencionalidade discursiva. É o que Bakhtin descreveu como discurso com *existência autônoma*, em que se mantém a estrutura elementar primitiva da unidade linguística. As aspas asseguram para o leitor a territorialidade do discurso alheio.

O Diário de Pernambuco (figura 44) apostou na fusão de discursos (citante e citado), em que a enunciação do outro se integra na enunciação do locutor, a fim de permitir a este assumir-se criticamente frente ao dito e ali reportado. Perceber as vozes ressonantes na manchete só é possível a partir da conservação de formas rudimentares do discurso citado.

Assim as aspas se fecham na unidade “*quase certeza*”, seguida de algumas substituições linguísticas que acabam por refinar o dito e trazer para o leitor informações mais contextualizadas. A unidade hiperonímica “presidente” é substituída pelo correlato hiponímico “*Jair Bolsonaro*”; a locução verbal “*vai passar*”, tão afeita à oralidade, é transcodificada para a escrita em versão mais sintética “*passará*”; e, por último, a determinação do substantivo “*faixa*”, no original anteposto pelo artigo definido, se dá agora pelo adição de adjunto “presidencial” e complemento (objeto) “a Lula”.

Fica-nos evidente a diluição da voz do vice-presidente, em seu pronunciamento oral, na voz do redator de jornal, em sua particular preocupação em ajustar o dito para o gênero escrito do texto jornalístico. E, não sem intenção, a conservação do “*quase certeza*” como unidade rudimentar do discurso citado revela a desconfiança do jornal de que o dito se cumpra.

A polifonia discursiva, muitas vezes, requer para a sua identificação o conhecimento de uma série de recursos pontuacionais, e também tipográficos. Dahlet chamou os sinais que se prestam a citar o discurso de outrem de *sinais interdiscursivos*. Importante anotar que nem sempre o discurso citado vem demarcado por aspas e, nem por isso, o leitor deixa de perceber sua presença no discurso citante. Recuperamos a manchete do Diário de Pernambuco a seguir:

Quadro 25 - Manchete do Diário de Pernambuco (figura 32)

Democracia enfraquecida: é preciso superar as lógicas parciais, afirma o papa Francisco

Fonte: compilação elaborada pela autora baseada nas postagens de Instagram

Na manchete supracitada e já aqui analisada (figura 32), percebe-se que há outros elementos linguísticos capazes de expressar o discurso polifônico, a exemplo da escolha lexical, no uso dos verbos *dicendi*.

O discurso citado poderá ser ele, sozinho, a inscrição jornalística. Na manchete a seguir do Jornal do Commercio (figura 45), as aspas não são empregadas na delimitação do enunciado

reportado do discurso de Lula no Planalto em sua cerimônia de posse, mas se apresenta não duplicada e com fonte aumentada no canto inferior do *post*. O nome de Lula, seguido de sintagma apositivo, associado à imagem dele, de costas com a faixa presidencial e, junto dele, a representação de gênero (a primeira-dama) e etnia (índio), diante de uma multidão de pessoas, auxiliam o leitor no reconhecimento da autoria do discurso ali citado integralmente. A ausência das aspas reveste-se de simbologia, na medida em que significa a plena adesão do jornal às palavras do novo presidente, em seu discurso de paz e união.

Figura 45 - Post do Instagram 40



Fonte: Jornal do Commercio (02/01/2023)

Oportuno na análise do discurso citado a inserção dos conceitos de discurso direto, indireto e indireto livre, que aqui não nos deteremos, até mesmo por envolver aspectos linguísticos que vão além dos sinais de pontuação. A polifonia discursiva é um tema instigante e recorrente em muitos dos textos de grande circulação, incluindo os dos gêneros jornalísticos e, por isso, merece maior espaço nas abordagens didáticas do ensino de Língua Portuguesa.

Nem sempre a assimilação do discurso citado pelo discurso citante se dá de maneira bem-sucedida. O *post* a seguir ilustra como a cantora Gal Costa (figura 46), falecida recentemente, definia seu único filho, Gabriel. A repetição do artigo indefinido “*uma*”, fora e dentro da unidade aspeada, sinaliza o ponto de desistência do discurso indireto para dar voz à cantora, em discurso direto. E nem vamos comentar a incorreção da relativização do objeto direto “filho”, seguido de aposto “Gabriel”, na adjetiva explicativa, por ultrapassar o nosso

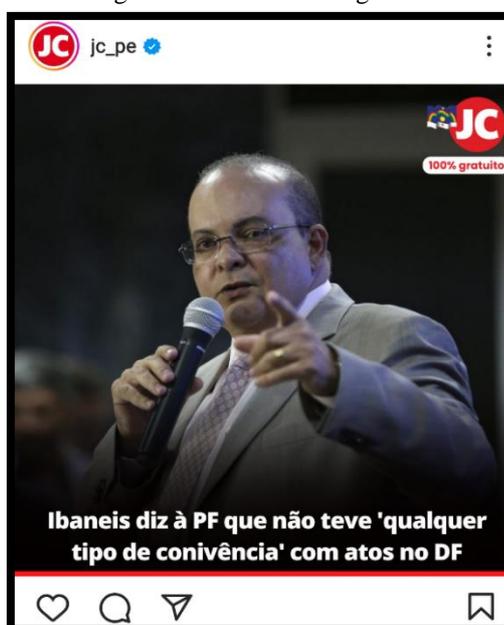
campo de análise. Melhor sorte teve a redação da manchete do Jornal do Commercio (figura 47), em que as vozes se encontram harmonicamente na unidade linguística, estando as aspas a serviço da demarcação do discurso do outro (Ibaneis) e que ali serve também ao discurso citante na forma indireta.

Figura 46 - Post do Instagram 41



Fonte: O Globo (09/11/2022)

Figura 47 - Post do Instagram 42



Fonte: O Globo (14/11/2022)

Observa-se nas manchetes o discurso citado demarcado por aspas simples, ao invés das aspas duplas, e parece não haver critério para tais usos, sendo perceptível a alternância dessas marcas gráficas (quadro 26). Assim temos:

Quadro 26 - Incidência de aspas simples ou duplas nas manchetes de Instagram

Daniilo, sobre gestão de Raquel: ‘Torcemos para que dê certo’ (Diario de Pernambuco)

“Piqué mexeu com lobo”: Shakira se manifesta sobre novo single com indireta ao ex (O Globo)

Bolsonaro quebra silêncio sobre atos em Brasília: ‘Coisa inacreditável’ (Diario de Pernambuco)

“Tira esses vagabundos do Congresso e prenda o máximo possível”: veja as mensagens de Ibaneis no dia do ataque (O Globo)

Fonte: compilação elaborada pela autora baseada nas postagens de Instagram

Retomamos a manchete a seguir (figura 38) apenas para exemplificar o uso das aspas na categoria *citação-designação*, em que o nome do aplicativo do INSS é respaldado por aspas simples.

Quadro 27 - Manchete do Jornal do Comercio (figura 38)

Você vai se aposentar em 2023? Então saiba como utilizar o aplicativo do ‘Meu INSS’

Fonte: compilação elaborada pela autora baseada nas postagens de Instagram

Assim também o termo ‘Chaves’ (figura 48) que intitula o nome do famoso seriado mexicano no *post* a seguir.

Figura 48 - Post do Instagram 43



Fonte: Diário de Pernambuco (16/01/2023)

Para além do discurso relatado e da citação-designação, há também o uso das aspas, em contexto monologal, como *indicador interpretativo*. As aspas “bloqueiam a interpretação literal do segmento e fornecem, assim, indicações de interpretação peculiares” (DAHLET, 2006, p. 182). A autora aponta duas categorias: as *aspas de autonomia* e as de *conotação autonímica*. As do primeiro tipo consistem no destaque de uma palavra autorreferente, isto é, faz referência a ela própria, a exemplo de duas postagens já apresentadas aqui (figuras 8 e 33):

Quadro 28 - Exemplos de aspas de autonomia

Cratera ‘engole’ carros em rodovias de Sergipe; uma pessoa morreu

Boa tarde a ‘todes’: gênero neutro ganha espaço no Planalto

Fonte: compilação elaborada pela autora baseada nas postagens de Instagram

As aspas destacam a palavra (*engole*) utilizada em sentido figurado e o neologismo (*todes*) na expressão da neutralidade de gêneros. Tais palavras ensejam uma reflexão metalinguística.

As aspas de conotação autonímica revelam o famoso “dito pelo não dito”, “o dizer pelo não dizer”, em que o enunciador, “ao utilizar tal palavra ou expressão, se distancia de maneira crítica, da mesma” (DAHLET, 2006, p. 183). Quer-se um distanciamento na referência da palavra aspeada, um dizer velado e, ao mesmo tempo, posicionado criticamente. Observemos os termos entre aspas na manchete a seguir (figura 49):

Figura 49 - Post do Instagram 44



Fonte: Jornal do Commercio (30/10/2022)

No *post* a respeito da eleição no exterior para presidente do Brasil (figura 49), cuja apuração de resultado é anterior ao da apuração em território nacional, duas palavras, grafadas entre aspas, ganham destaque, e a elas se associam o nome dos dois concorrentes ao cargo de chefe de Estado. O Jornal do Commercio sinalizou, não por acaso, que Lula *'ganha'* na Nova Zelândia, Coreia do Sul e China, e Bolsonaro *'vence'* no Japão.

Os verbos *ganhar* e *vencer*, na pretensa equidade sinonímica que ostentam, revestem-se de pragmatismo e, postos em cotejo, diferem na força semântica e persuasiva que levará o leitor a uma reflexão interpretativa. No contexto em que atuam, as formas verbais evidenciadas pelas aspas chamarão o leitor à reflexão metalinguística, a ponto de haver a percepção dos graus semânticos depositados nesses vocábulos e, por conseguinte, as implicitudes ideológicas neles demarcadas.

Da mesma feita, nos *posts* que seguem (figuras 50 e 51), o verbo *'some'* aspeado revela uma crítica do enunciador frente às sucessivas ausências do ainda presidente Bolsonaro, já derrotado nas urnas das últimas eleições, aos seus compromissos de trabalho. No GP de São Paulo, a referência que se faz ao inglês Lewis Hamilton, piloto de Fórmula 1, vem adjetivado pelo termo *'brasileiro'*, devido ao título recebido em Brasília de cidadão honorário brasileiro. As aspas resgatam esse fato: o piloto inglês tornado brasileiro. E, não tendo o Brasil representante na Fórmula 1 do quilate de um Hamilton, as conquistas desse piloto passam a ser comemoradas também em território brasileiro.

Figura 50 - Post do Instagram 45



Fonte: O Globo (08/11/2022)

Figura 51 - Post do Instagram 46



Fonte: Folha de S. Paulo (13/11/2022)

Apresentamos a seguir um apanhado de nossas análises sobre a pontuação nas manchetes jornalísticas. Um gênero/suporte capaz de suscitar importantes reflexões sobre o uso dos sinais de pontuação segundo critérios gramaticais, e também agramaticais. Um gênero/suporte que reflete um querer dizer conciso, fluido, dinâmico e largamente interativo. A pontuação ali muito se notabiliza no que ganha funcionalidade equiparável ao signo alfabético.

6.3 Umas reticências conclusivas

A leitura analítica que fizemos nas manchetes de Instagram de quatro jornais brasileiros, a fim de perceber a multifuncionalidade dos sinais de pontuação numa dimensão textual-discursiva, resultou no reconhecimento de quão essenciais são essas marcas gráficas nos atos de comunicação firmados na coenunciação, sem, contudo, desconsiderar as relações prosódicas e sintático-semânticas advindas de seu uso.

E se falamos em coenunciação, logo a leitura que se fez aqui é uma proposição dentre outras possíveis, dada a relativização do enunciatário que se apresenta para a leitura do gênero-suporte escolhido aqui para análise. Assim sendo, apesar de se ter buscado fundamentação teórica para a construção dos pilares analíticos, não os tenhamos como um produto acabado. Haverá, sobre estes escritos, outros analistas, de quem emanarão vozes, concordantes, e também dissonantes, produto da ativação de sua compreensão responsiva. Seguiremos o fluxo com a apresentação do que apuramos em nossas análises:

- I. As manchetes jornalísticas nas postagens de Instagram contrariam a orientação editorial dos veículos de comunicação acerca do não uso, ou uso contido, de pontuação em suas unidades linguísticas. Diferentemente das manchetes impressas de jornal, os sinais de pontuação se apresentam com bem mais incidência na versão digital desse gênero textual - o que comprova a influência determinante do gênero/suporte na forma de pontuar. O gráfico a seguir dá-nos uma dimensão da recorrência desses sinais no *corpus* que utilizamos para análise. Destaque para o ponto e vírgula, vírgula, dois pontos e aspas. Os dois primeiros são classificados como sinais sequencializadores e os dois últimos como sinais enunciativos, apesar de todos eles responderem a uma intencionalidade interativo-comunicacional.

Gráfico 4 - Incidência dos sinais de pontuação nas manchetes do Instagram



Fonte: a autora

- II. Os sinais de pontuação, em perspectiva textual-discursiva, segmentam, delimitam, destacam unidades linguísticas de diferentes amplitudes para assim conectar, hierarquizar, persuadir, argumentar, significar. A ação de pontuar um texto está sempre em função de um querer dizer, proveniente de um enunciador/escritor que mira um enunciatário/leitor.
- III. Não se percebe um rigor normativo no emprego dos sinais de pontuação nas manchetes jornalísticas de Instagram, mas também não se desconsideram os critérios lógico-gramaticais. Há padrões de usos e funções bem definidos. Apesar disso, há flutuações no emprego da pontuação. Alguns sinais se alternam no desempenho da mesma função. Outras vezes, a substituição de um sinal resulta em alteração de sentido.
- IV. A atividade de reescrita dos enunciados com a utilização de paradigmas para os sinais de pontuação mostrou-se bastante salutar para a percepção funcional-discursiva de cada uma dessas marcas gráficas e poderá ser um profícuo caminho para o ensino e aprendizagem desse conteúdo linguístico.
- V. O uso dos sinais de pontuação em um texto é muito mais da ordem de uma necessidade discursiva relacional do que segmental. A pontuação mostrou-se como um importante mecanismo de coesão textual, no que opera argumentativamente nas relações que estabelece entre as unidades linguísticas inter e intra-frásticas.
- VI. Compreender a pontuação envolve tanto a produção quanto a recepção dos textos, isto é, escrita e leitura - base de toda relação dialógica. A pontuação poderá suscitar

interpretações múltiplas a depender do como se pontua e do como se recebe o texto. De uma lado, o enunciador com um querer dizer subjetivo que o levará a fazer escolhas lexicais e sintáticas, e assim também dos sinais de pontuação; de outro, o enunciatário em trânsito guiado por esses signos gráficos na construção do sentido do texto.

Por último, o movimento de leitura analítica que se buscou fazer aqui pouco se ateu ao condicionamento normativo da tradição gramatical. O discurso em processo, em que se quer refletir sobre o “pretendido”, o “dito” e o “compreendido”, a partir da unidade de texto e, dentro dele, das unidades enunciativas, foi o referencial de toda a proposta de análise. O caminho percorrido revela-nos um pontuar funcional e coerente, fundamentado no uso pragmático, atrelado a um gênero/suporte, revelador de posturas axiológicas e subjetivas dos enunciatários em suas interações comunicativas.

Compreender os sinais de pontuação através do que eles organizam, segmentam, articulam, hierarquizam, justapõem, persuadem, enfatizam, dualizam, restringem, generalizam, significam, sem dúvida alguma, é a ação necessária para o ensino e aprendizagem, para a proficiente leitura e escrita de textos. Insensato, desinteressante, improdutivo, inoperante é o pontuar fracionado na nomenclatura sintática, que desconsidera o texto e os seus intentos discursivos. A escola age assim. E não mais a queremos desse jeito. Cumpre aos professores de língua materna aceitar o desafio de formar cidadãos suficientemente capazes de ler e escrever pelos sinais de pontuação. Um desafio que demanda um aceite por parte do profissional de ensino, mas que também apresenta implicações relativas ao contexto político-pedagógico-trabalhista no qual se insere este profissional.

Finalmente apresentaremos a seguir o que idealizamos para a composição de um caderno pedagógico para os sinais de pontuação, mas não sem refletir sobre a importância da pesquisa e autoria para o fazer docente na educação básica.

6.4 O professor e o magistério autoral

O grande diferencial dos programas profissionais de pós-graduação é o de desenvolver pesquisas voltadas para o espaço mesmo do qual emana a problemática acerca do objeto escolhido para estudo. Firmam-se no propósito de aproximar o saber científico produzido nas academias aos ambientes sociais demandantes desse conhecimento. Conhecimento que, mais adiante, retornará a esses espaços como ação prática, a fim de sanar ou minimizar alguma dificuldade da vida cotidiana.

As pesquisas em educação miram a aprendizagem de conteúdo de sala de aula, o sistema de ensino, a proposição de uma inovação pedagógica. E para isso requer do pós-graduando, juntamente à escrita da dissertação, a elaboração de um produto final, que poderá se configurar em sequência didática, caderno pedagógico, oficinas, artefatos tecnológicos, cursos de formação continuada para professores. E essas pesquisas são desenvolvidas pelos profissionais do ensino – professores que experienciam dia a dia situações das mais diversas em sala de aula, sendo esta, espécie de laboratório, onde recursos, métodos, atividades são testados a bem da construção do conhecimento e efetiva aprendizagem.

Os programas profissionais objetivam formar o professor-pesquisador para uma atuação responsiva ativa em seu fazer docente. Os produtos educacionais, por sua vez, possibilitam ir mais além: a formação do professor-autor. O caderno pedagógico para o ensino e aprendizagem da pontuação foi a nossa escolha para o fazer autoral – o que exigirá saberes múltiplos: teórico (domínio do conteúdo proposto para estudo), técnico (domínio dos aspectos pragmáticos para aplicação das atividades) e político (domínio do papel de transformação social advinda da compreensão linguística de texto em distintas interações comunicativas).

A proposta do caderno vai na contramão do ensino livresco, pronto e acabado, que faz o professor mover-se guiado quase que por um piloto-automático em suas práticas de ensino. Quão frustrante é, no trabalho com livro didático em sala de aula, depararmo-nos com questões não condizentes com nossas concepções e necessidades acerca do conteúdo. Apesar disso, conforme já expomos aqui, o livro didático é um recurso de larga operação em sala de aula, dada a sua praticidade e disponibilidade. Para o professor se tornar autor, isto é, assumir as rédeas de suas proposições pedagógicas, é preciso dar a ele formação para a atualização de seu conhecimento, tempo para planejamento e até financiamento para a impressão do material produzido. O professor-aulista, muitas vezes, não consegue se fazer o professor-pesquisador e, tampouco, o professor-autor.

Para os que conseguem vencer o estigma do ensino autômato, a pesquisa na preconcepção da atividade autoral deve voltar-se para situações reais de sala de aula e o produto pedagógico desenvolvido deve auxiliar o professor em sua prática docente, servindo-lhe como material inspirador para as suas próprias ações criativas.

Quando redefinimos a pesquisa para a criação de um caderno pedagógico, não vimos, num primeiro instante, complexidade nessa ação autoral. Mas logo nos sobrevieram os desafios. O primeiro deles foi da ordem do aspecto formal da apresentação do texto, que inclui o *layout* e *design* de página. Como tornar atrativo e interessante a página do caderno na proposição de atividades sobre o tema da pontuação? O segundo desafio foi o de transformar em atividade a

preceituação teórica tão largamente debatida ao longo desta pesquisa. Isto é, como focalizar a pontuação na sua multidimensionalidade discursiva em atividades de leitura e escrita e, a análise linguística na mediação desses dois pólos? O terceiro desafio ateve-se à escolha do(s) gênero(s) para as propostas de leitura, análise e escrita.

E seguiram-se outros desafios: o planejamento e a organização do caderno, a seleta de textos, a adequação da linguagem aos fins pedagógicos na interatividade com professor e aluno. Por fim, a elaboração de um material didático proficiente na ampliação da concepção dos sinais de pontuação para a perspectiva textual-discursiva.

Já no primeiro esboço do caderno, não o quisemos autossuficiente, explicativo, normativo, prescritivo, modelar, objetivo, categórico, doutrinador. Na contramão disso, projetamos o caderno numa proposta descritiva, dedutiva, interativa, intertextual, subjetiva, empírica.

E assim fomos vencendo os desafios na elaboração do nosso caderno pedagógico: definimos o *layout*, escolhemos o gênero/suporte (um apenas, dada a exiguidade do tempo) e nos lançamos nas proposições enunciativas acerca da pontuação nas manchetes jornalísticas veiculadas no Instagram. Reportamo-nos ao enunciatário em duas seções: “Você, leitor”, quando requeremos dele ações de interpretação de texto e “Você, escritor”, quando suas ações recaíram no trabalho de produção de texto. E de permeio às atividades de leitura e escrita, a análise linguística.

Repetimo-nos aqui nas assertivas que nos guiaram na feitura do caderno: 1) as proposições deverão abarcar os três eixos do ensino: leitura, escrita e análise linguística e, assim também, o caráter multidimensional do texto nas suas relações com os sinais de pontuação; 2) o texto, e no seu interior o parágrafo e a frase, nas suas relações internas e externas será sempre o fundamento de toda análise; 3) a pontuação estará atrelada ao gênero, à função e à intenção discursiva; 4) o material dialogará com professor e aluno, concomitantemente, fazendo-os interagir nas proposições de atividades.

Por se fazer em produto aplicável e não aplicado, de certo, nossas proposições deverão passar por reformulações, adaptações, feituas e refeituas. Por isso, o caderno fez-se intuitivo e apenas sugestivo, devendo estar sempre devedor de atualização. Apesar disso, ele é o resultado das leituras teóricas e analíticas sobre a pontuação que realizamos ao longo desta pesquisa e, também, de uma rica experimentação da atividade docente em turmas da educação básica. Em todo o percurso desta pesquisa, compartilhamos da crença de Bortoni- Ricardo (2008), ao afirmar que

o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores [aqueles que não se perceberam ainda como pesquisadores] é o seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008 *apud* SOUZA, BELIZÁRIO, FERREIRA, 2023 p.43)

A abertura a novas estratégias para a superação das deficiências do ensino é condição *sine qua non* para as ações pedagógicas, visto que o princípio da alteridade é bastante presente na dinâmica de sala de aula. O que se planeja para um grupo de aprendizes nem sempre é repetível para um outro. Por isso, defendemos a existência do professor que congrega vários perfis em seu fazer profissional: o professor-regente, o professor-pesquisador e o professor-autor. O professor responsivamente ativo: que pesquisa, planeja, reflete, experimenta, dialoga, interage, avalia, reavalia, faz e refaz, cria e recria. Mas para que esses perfis de professor não recaiam em descrição utópica é mesmo indispensável repensar suas condições de trabalho, que aqui não nos compete detalhar, mas que também ao leitor destas páginas, dispensamo-nos maiores delongas tal é o grau de compartilhamento dessa realidade.

É importante destacar que o caderno que elaboramos é composto de atividades solícitas de um coletivo de sala de aula. Não é tarefa de casa, não é para um fazer individual e solitário, não é autoexplicativo. Se assim fosse, repetiríamos a autossuficiência do livro didático. Apostamos na aprendizagem enquanto processo, diálogo, debate, pesquisa, busca e cotejo de informações, testagem, subjetividade, criatividade, liberdade.

O professor é peça-chave nesse processo. O regente de todo o didatismo com vistas à aprendizagem, devendo buscar apoio teórico-metodológico para as suas intervenções pedagógicas. É o professor que lê, pesquisa, reflete, problematiza, cria, aplica e soluciona. O professor-pesquisador e o professor-autor de nosso “mundo ideal”. Não o professor replicador ou até aprendiz de livro didático, o que sinaliza a página para o aluno e depois corrige o feito com base nas inscrições miúdas e azuis desse mesmo livro didático. Não dá mais. A versão do caderno para o professor virá “linkada” com textos teóricos disponíveis em rede digital, ou com referências bibliográficas para consulta.

Um produto assim certamente encontrará rejeições, haja vista o contexto a que se subordinam os nossos professores da educação básica, mas, se queremos desse profissional pesquisa e autoria, não poderíamos ensaiar um produto pedagógico diferente. Afinal “não há docência sem discência”, não há ensino sem aprendizagem, não há aprendizagem sem ensino, não há autoria sem pesquisa.

E nestas derradeiras linhas, antes de principiarmos o fim desta pesquisa, permito-me replicar o sumário de Freire, com quem tanto debato e me debato, do livro *Pedagogia da Autonomia*. Percebo agora que o sumário quase que nos dispensa a leitura do livro, de tão reconhecidamente verídicas são as inscrições que o constituem. No paralelismo do “Ensinar exige”, lemos: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade, alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos.

É tudo. São todos. São tantos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*As reticências são os três primeiros passos
do pensamento que continua por conta
própria o seu caminho.*
(Mário Quintana)

Se chegamos até aqui é porque algumas conclusões são já passíveis de registro, apesar do reconhecimento da complexidade, heterogeneidade e inesgotabilidade do tema. O trabalho com pontuação de textos escritos sempre nos inquietou em todo o tempo de nossa trajetória discente e docente, no contato com a Língua Portuguesa. Esta pesquisa não se sustentaria fosse essa inquietação advinda tão somente de uma motivação particular e não coletiva. Ter a consciência de que a inoperância, limitações e hesitações nos usos dos sinais de pontuação se constituem numa pauta das comunidades linguísticas trouxe-nos alívio, no que justificou a execução da presente pesquisa.

A história dos sinais de pontuação acompanha a própria história da escrita e, compreender-lhe a sua evolução historiográfica foi-nos fundamental para situar o lugar da pontuação nos mais diferentes espaços interativos da atualidade. Quando refletida nos ambientes formais de aprendizagem, a pontuação parece assumir as propriedades de apagamento na leitura e incômodo na escrita, uma vez percebidas as dificuldades de seu uso por parte dos usuários de língua.

Compreender a unidade de texto na sua multidimensionalidade discursiva firmou-nos no propósito de que a pontuação precisa dialogar com todas essas dimensões, a bem do ritmo, do ordenamento e articulação de ideias e de uma identidade comunicativa. A pontuação enunciativa precisa entrar na sala de aula como matéria didático-pedagógica a fim de confrontar a hegemonia da frase, da oração de base sintática, da replicação do oral no escrito.

Fundamental é a concepção de linguagem atrelada ao trabalho do professor em suas proposições de ensino. Defendemos o dialogismo bakhtiniano em que o texto deixa de ser um produto estanque, para ganhar vida no movimento interacionista engendrado pelos atores que participam do discurso, seja ele oral ou escrito. Para se fazer ouvir dentro do texto e incidir decisivamente na forma de pensar do outro, o sujeito lança mão de vários recursos linguísticos, entre esses estão os sinais de pontuação. Esses signos gráficos assumem função enunciativa ao revelarem o produtor da escrita em seu trabalho com o texto e ao oferecerem pistas para o leitor em sua atividade interpretativa.

A pontuação precisa ganhar, nos espaços de ensino, contornos multifuncionais, em tudo que opera na macroestrutura do texto. Precisa deixar de ser o delimitador de frases ou de

unidades sintáticas, reveladora tão somente de uma tipologia ou acento prosódico dessas unidades linguísticas. O ensino alicerçado na fragmentação de texto não reconhece o discurso que perfaz o jogo dialógico que se estabelece entre interlocutores sociais demarcados no tempo e espaço em que se movimentam. Muitas vezes, não se oportuniza ao aprendiz nem mesmo acompanhar o doloroso processo de “dissecação” do texto. O que chega para ele são já os “pedacinhos” de texto coletados, quando não, fabricados, para atender a um propósito contudístico de ensino. E tal propósito nunca é a pontuação em si, mas antes as terminações sintáticas passíveis, ou não, de delimitação por algum sinal gráfico.

A normativa proibitiva do uso da vírgula entre o sujeito e o predicado é quase um mantra nas exposições didáticas sobre pontuação em sala de aula. Talvez até seja a única regra internalizada pelo aprendiz em todos os seus anos escolares e também nos posteriores a estes. Ressalte-se que internalizar não é sinônimo de aprender. Não raro a vírgula aparece como divisora desses dois termos sintáticos nos mais diferentes domínios discursivos – o que só reforça a insuficiência do ensino atrelado tão somente ao critério sintático.

O ensino de língua precisa reconhecer a variação no emprego dos sinais de pontuação inter-sujeitos e intra-sujeitos e ainda em função de tipos de textos, na intrínseca relação sujeito/linguagem/mundo/práticas sociais. É notória que a ação de pontuar um texto escrito não se atém tão somente à norma gramatical. Para muito além dela, há um autor que escreve e reescreve seu texto para um outro que lê e interpreta esse mesmo texto, dotado de unidades linguísticas, e no interior delas, um sistema “pontuacional” que, na sua multifuncionalidade, segmenta, organiza, hierarquiza, sequencializa, significa os constitutivos desse texto num todo harmonioso e coerente.

A pontuação condicionada ao gênero do texto requer do escritor versatilidade no trato linguístico. Singular é a afirmação de Chafe (1987, p. 5) ao defender que “um publicitário que pontuasse como um professor, em breve perderia o emprego e um professor que o fizesse como um romancista do século XIX, poderia ter seu texto corrigido, dele eliminando-se vírgulas a torto e a direito”⁴⁷. Quer-se a pontuação no movimento vivo da elocução verbal. É este leitor-escritor que a escola precisa formar: falantes e escreventes multiletrados que se reconhecem e assim também reconhecem o “outro” nas interações comunicativas de que participam ativamente.

⁴⁷ Do original inglês: “An advertising copy writer who punctuated like a professor would soon be out of work, and a professor who punctuated like a 19th-century novelist would find journal editors deleting commas right and left”.

As práticas de ensino de língua precisam coadunar-se urgentemente à compreensão de que o uso e a interpretação dos sinais de pontuação presentes no texto são facilitados quando se compreendem os processos que orientam a maneira de pontuar; há diferentes possibilidades de pontuar; muitos sinais de pontuação não são regidos por normas e sim pela intenção comunicativa de quem escreve na interação estabelecida com quem lê. Esclarecemos que não se trata de desprezar a regra gramatical, mas antes de tudo, reconhecer a regra quando esta provém de ato de comunicação, que liga um enunciador a um enunciatário.

Vimos que no curso da história dos sinais de pontuação abriu-se uma fissura separando a visão de língua de base gramatical-tradicionalista e a visão de língua amparada nas concepções textual-discursivas. O professor, assim também o instrumental didático-metodológico de que se utiliza em suas ações de ensino, precisa transpor essa linha divisória a fim de conhecer a pontuação na perspectiva discursiva da multidimensionalidade do texto. O grande desafio é oferecer a professores e alunos material de apoio pedagógico acerca da pontuação como prática de texto nas funções de coesão, argumentação, hierarquização, ênfase, polifonia, suprasegmentação, entre outras.

Pesa sobre tal desafio séculos do imperativo gramatical sobre os sinais de pontuação em contrapartida a menos de um século da abordagem desses sinais sob o enfoque das relativamente novas teorias linguísticas firmadas no texto e discurso.

Não se pode mais conceber a pontuação como conteúdo genérico pertencente a um grupo misto de fatos da língua, ao lado de questões tais como ortografia e acentuação. Não se pode mais respaldar os usos da pontuação apenas pelo viés sintático-prosódico e a partir disso rotular como erro qualquer uso diferente das prescrições gramaticais. Não se pode mais revisar a produção escrita do aluno com a devolutiva de que ele precisa ter atenção com a pontuação, sem dar a ele justificativa plausível para a inadequação no emprego desses sinais gráficos, ou ainda, sem refletir sobre as motivações discursivas que fizeram o aluno fazer uso desses sinais gráficos. Não se pode mais negligenciar a pontuação como conteúdo pedagógico nos três campos de ensino e aprendizagem: leitura, escrita e análise linguística. Não mais.

As manchetes de jornais das páginas sociais de Instagram revelaram-se como um profícuo campo investigativo do uso dos sinais de pontuação, nem sempre condizente com as descrições gramaticais. Há nelas uma regularidade singular afeita a um gênero/suporte. Esse particularismo nos usos evidencia quão multifacetada é a pontuação operada em textos de diferentes domínios discursivos. O suporte também é um condicionante revelador das especificidades da pontuação, haja vista o contraste verificado na pontuação das manchetes do Instagram e a quase total ausência de pontuação nas manchetes dos jornais impressos.

Na leitura analítica que engendramos nas páginas do Instagram de quatro importantes veículos de imprensa, os sinais foram se assumindo como vírgula enfática, os dois-pontos divisor do tema e rema, o ponto e vírgula operador lógico-argumentativo, as aspas polifônicas, a interrogação retórica e a exclamação interativa. Um “querer dizer” expresso na escolha das inscrições alfabéticas, e também, dos sinais de pontuação.

A proposição de um caderno pedagógico para o ensino e aprendizagem da pontuação ergue-se como um guia sugestivo de atividades e atende ao ideal que firmamos na condução desta pesquisa: demonstrar o potencial plurifuncional dos sinais de pontuação na perspectiva da leitura, escrita e análise linguística de textos, de modo a perceber nos usos que se faz deles uma intenção discursiva. E em consequência abordar a pontuação, sobretudo, em perspectiva textual-discursiva e não somente no âmbito lógico-gramatical de frases isoladas. O que se propõe é antes uma mudança conceitual e funcional no trato da pontuação nos espaços da educação formal e, para além deles, nos espaços sociais de interação comunicativa.

Um caderno pedagógico que sugere e não prescreve, singulariza e não generaliza, amplia e não limita, diversifica e não homogeneiza, contextualiza e não isola, estimula e não automatiza os usos da pontuação que se quer em diferentes espaços gráficos de texto. O caderno fechou-se em um único gênero/suporte, o mesmo de nossa análise, com fins ilustrativos, para que professor e aluno tenham a percepção do amplo potencial linguístico dos sinais de pontuação. A partir dele, esperamos que o professor, em seu trabalho de sala de aula, dê a pontuação função de destaque, por acreditarmos que só mesmo com essa mudança de perspectiva, a pontuação ganhará visibilidade e importância nas quatro dimensões de texto: prosódica, sintática, textual e, principalmente, enunciativa.

Um professor-autor é o que esperamos desse profissional da educação básica. Professor que conduz seu aluno no caminho do saber, da reflexão crítica, do experimento, da descoberta, da aprendizagem. Autor que produz seu próprio material de ensino, afeito às suas concepções acerca do conteúdo e sempre atualizado a um tempo-espaço linguístico.

A pontuação precisa ganhar o status de operador discursivo de larga potencialidade. É o fio condutor na tessitura do texto. O seu uso enseja regularidades, mas também advém de uma liberdade afeita a uma intencionalidade discursiva instaurada nas relações dialógicas entre um escritor e leitor, em dado contexto social. Essa tomada de consciência será de extrema proficiência para o ensino e aprendizagem, e consequente, proficiente uso dos sinais de pontuação em diferentes espaços gráficos. É preciso compreender que há um pontuar prosódico, sintático, estilístico, semiótico, enunciativo. Daí a complexidade e heterogeneidade do tema. E

se assim se fez heterogêneo, a pontuação precisa ser tratada com mais amplitude e diversidade nos espaços formais de ensino, para além das prescrições gramaticais.

Reafirmamos que não se pretende negar o viés sintático da pontuação, até porque em alguns gêneros de texto o condicionamento sintático será predominante. O que se defende é o ir além das amarras gramaticais, na busca do fundamento enunciativo para os sinais de pontuação. Arriscamo-nos até a afirmar nestas derradeiras linhas que o aluno, ainda que imbuído de dúvidas e hesitações no uso da pontuação, já tomou para si esses signos gráficos a bem de um dizer particular em seus escritos. Urge, porém, apropriar-se de um uso refletido desses sinais e de um condicionamento ao gênero/suporte em que o texto é produzido.

É ponto pacífico que o ensino de pontuação que se restringe à nomenclatura sintática não tem surtido bons resultados. Isso quando a pontuação consegue espaço numa exposição didática. Não se pontua texto a partir de reflexões dos construtos sintáticos, mas antes por um direcionamento facultado ao escrevente em seus propósitos discursivos. Muito mais do que normas de uso para os sinais de pontuação, o ensino deveria apostar na descrição de recorrências no emprego da pontuação aliadas ao discurso, gênero/suporte e em favor de um leitor. Apostamos na heterogeneidade, subjetividade, criatividade, autoria no uso dos sinais de pontuação, desde que possibilite nos escritos em que aparecem a clareza indispensável a toda e qualquer interação comunicativa.

O caminho está aberto e nele já transitam especialistas e pesquisadores em linguagem. Pretendemos alargar a passagem e incluir professores e alunos nas reflexões sobre pontuação. Desbravar esse caminho, de certo, é um desafio, que só inicia com o aceite da percepção da pontuação na multidimensionalidade discursiva. Movidos por esta compreensão, abdicamos nestas linhas do ponto final e, no lugar dele, preferimos as reticências para que as reflexões aqui postas continuem nos passos do pensamento, no caminho do texto, da multidimensionalidade, e, sobretudo, do discurso...

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura I**. São Paulo: Duas Cidades. Ed. 34, 2003.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 44^a ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/item/34-memorias-postumas-de-bras-cubas>> Acesso em: 01 abr. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37^a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BERNARDES, A. C. de A. **Algumas considerações sobre o tema da pontuação na escrita inicial**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, SP, v. 47, n. 1/2, p. 109–118, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637275>. Acesso em: 05 mar. 2023.
- BERTI-SANTOS, Sonia Sueli. **A pontuação e imbricação de sentidos: uma relação dialógica**. In: PUZZO, Miriam Bauab; KOZMA, Eliana Vianna Brito. Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 169-192.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Textos: seleção variada e atual**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. O livro didático do Português: múltiplos olhares. Campina Grande: EDUFCEG, 2020, p. 47-65.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

CAGLIARI, L.C. **Marcadores prosódicos na escrita**. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 18, 1989, Lorena. Anais do XVIII Seminário do Gel. Lorena: Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, 1989. p. 195-203.

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHAFE, Wallace. **WHAT GOOD IS PUNCTUATION?** In: Occasional Paper 2 (To appear in the National Writing Project/ Center for the Study of Writing Quarterly (in press), Berkeley: University of California and Pittsburgh: Carnegie Mellon University, 10p., 1987.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Bases teóricas para o ensino da escrita**. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/ndCmMjqNqdfb4CsYhkBvhQP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2022.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Pontuação: sobre seu ensino e concepção**. Leitura: Teoria e Prática. 1994.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 1997.

CUNHA, Dória de Arruda C. da. **A Linguística da enunciação e o ensino de língua portuguesa no Brasil**. Revista do GELNE, ano 1. Nº 1, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9276/6630>. Acesso em: 14. jul. 2022.

COSTA, R. M. de B.; CARVALHO, C. P. de. **Jornalismo e redes sociais: novas práticas e reconfigurações**. Comunicação & Informação, Goiânia, Goiás, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/ci.v24.62507. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/62507>. Acesso em: 17 jan. 2023.

DAHLET, Véronique. **A pontuação e sua metalinguagem gramatical**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29-41, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2330/2279>. Acesso em: 20 mai. 2021.

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

DAHLET, Véronique. **A pontuação e as culturas da escrita**. Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, no 8, p. 287-314, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59757>. Acesso em: 20 mai. 2021.

DAHLET, Véronique. **Discursos gramaticais e ensino de pontuação**. Revista do Gelne, Natal, v. 3, nº 2, p. 160-163, 2001.

DAHLET, Véronique. **Pontuação, Língua, Discurso**. Comunicação apresentada no 24º Seminário do GEL/1994 – FFLCH/USP-SP. São Paulo, 1995, p. 337-340.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laís B. de. **Português: conexão e uso**, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018.

DÉVELOTTE, Christine. **Titres de presse et représentations d'autrui en temps de crise**. In: *Mots*, nº64, décembre 2000. Autour d'une crise franco-australienne. Stéréotypies xénophiles et xénophobes, sous la direction de Albane Cain, Christine Develotte et Pierre Fiala. pp. 23-38. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_2000_num_64_1_2223. Acesso em:

FAVRIAUD, Michel. **Approches nouvelles de la ponctuation, diachroniques et synchroniques**. Langue Française, vol. 172, no. 4, 2011, pp. 3-18. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2011-4-page-3.htm>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FURLANETTO, Maria Marta. **Não se usa vírgula entre o sujeito e o predicado?** Rev. de Letras - Nº. 22 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2000. Disponível em <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl22Art04.pdf>. Acesso em: 26. Jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, V. A. **A pontuação: a subjetividade em jogo na escrita**. Letras & Letras, [S. l.], v. 29, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25922>. Acesso em: 7 ago. 2022.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 2003.

HOUSTON, Keith. **The mysterious origins of punctuation**. BBC, 2015. Disponível em: <https://www.bbc.com/culture/article/20150902-the-mysterious-origins-of-punctuation>.

JUNKES, Terezinha Kuhn. **Trajetória da pontuação: da frase ao interdiscurso**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. **Por que é tão difícil ensinar a pontuar?** Revista Portuguesa de Educação, vol. 15, núm. 1, 2002, pp. 129-146. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37415107.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

LARA, A. M. B.; MOLINA, Adão Aparecido. **Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias**. In: César de Alencar Arnaut de Toledo; Maria Teresa Claro Gonzaga. (Org.). Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011, v. 01, p. 121-172.

- LUKEMAN, Noah. **A arte da pontuação**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. **A pontuação em manuscritos medievais**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **Pontuação e sentido: em busca da parceria**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. O livro didático do Português: múltiplos olhares. Campina Grande: EDUFPG, 2020, p. 167-185.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- OLSEN, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- PACHECO, Vera. **Investigação fonético-acústico-perceptual dos sinais de pontuação enquanto marcadores prosódicos**. 2003, 132f, Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.
- PUZZO, Miriam Bauab; KOZMA, Eliana Vianna Brito. **Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- PARKES, M. B. **PAUSE AND EFFECT: An Introduction to the History of Punctuation in the West**. Berkeley: University of California Press, 1993.
- REY-DEBOVE, J. **À procura da distinção oral/escrito**. In: CATACH, Nina. Para uma teoria da Língua Escrita. São Paulo: Ática, 2006. p. 75-90.
- ROCHA, I. L. V. **Flutuações no modo de pontuar e estilos de pontuação**. São Paulo: Delta, 1998. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO102-44501998000100001. Disponível em: 04 mar. 2022.
- ROCHA, I. L. V. **Aquisição da escrita: o que as crianças sabem sobre a pontuação que usam**. Rev. de Letras - N°. 31 - Vol. (1/2) jan./dez. - 2012. Disponível em http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/04_Artigo%202_Rev_Letras_31_1_2_2_0123.pdf. Acesso em: 09 jul. 2022.
- ROCHA, I. L. V. **O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva**. São Paulo: Delta, 1997. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO102-44501998000100001. Acesso em: 21 ago. 2021.

ROSA, Maria Carlota A. P. (1994). **Pontuação e sintaxe em impressos portugueses renascentistas**. Tese (Doutorado em Linguística) - UFRJ/Faculdade de Letras. Rio de Janeiro, 1994.

SALLORENZO, Letícia. **Gramática e Manipulação: Análise Cognitivo-Funcional de Manchetes de Jornais durante o Segundo Turno das Eleições Presidenciais de 2014**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Brasília, p. 149. 2018.

SANTOS, Ana Lúcia. **A pontuação: do ensino à avaliação**. Revista da Associação Portuguesa de Linguística, Nº 5 – 09/2019 | 75-93.

SILVA, Alexsandro. **A aprendizagem e o ensino da pontuação**. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. Ensino de gramática: Reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 133-151.

SILVA, Antonio Cesar da; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Uso de sinais de pontuação na construção dos sentidos textuais**. Revista Linguagem em Foco, v.12, n.3, 2020. p. 361-382. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4372>. Acesso em: 04 mar. 2022.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **LIVRO DIDÁTICO: do ritual de passagem à ultrapassagem**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2369>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SILVA, Fernando Moreno da. **A topicalização na escrita**. Revista Ícone, São Luís de Montes Belos, v. 10, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/5036>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SONCIN, Geovana; CARVALHO, Tainan Garcia. **Pontuando concepções: dizeres institucionalizados sobre pontuação e suas implicações para o ensino**. Rev. Estud. Ling., Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 487-532, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/17210>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SOUZA, T. C. de, BELIZÁRIO, V. A., & FERREIRA, H. M. (2021). **Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente**. *Devir Educação*, 5(2), 31-48. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/435>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SMITH, Marisa Magnus. **A pontuação como ponto comum entre leitor e escritor**. Letras de Hoje: Porto Alegre, v. 28, nº 04, p. 53-84, 1993. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/16035>. Acesso em: 01 mar. 2022.

TEIXEIRA, Lucia...[et al.]. **Apoema: português**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TOURNIER, Claude. **Histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours**. In: Langue française, n°45, 1980. La ponctuation. pp. 28-40. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1980_num_45_1_5261. Acesso em: 06. mar. 2022.

Redes sociais:

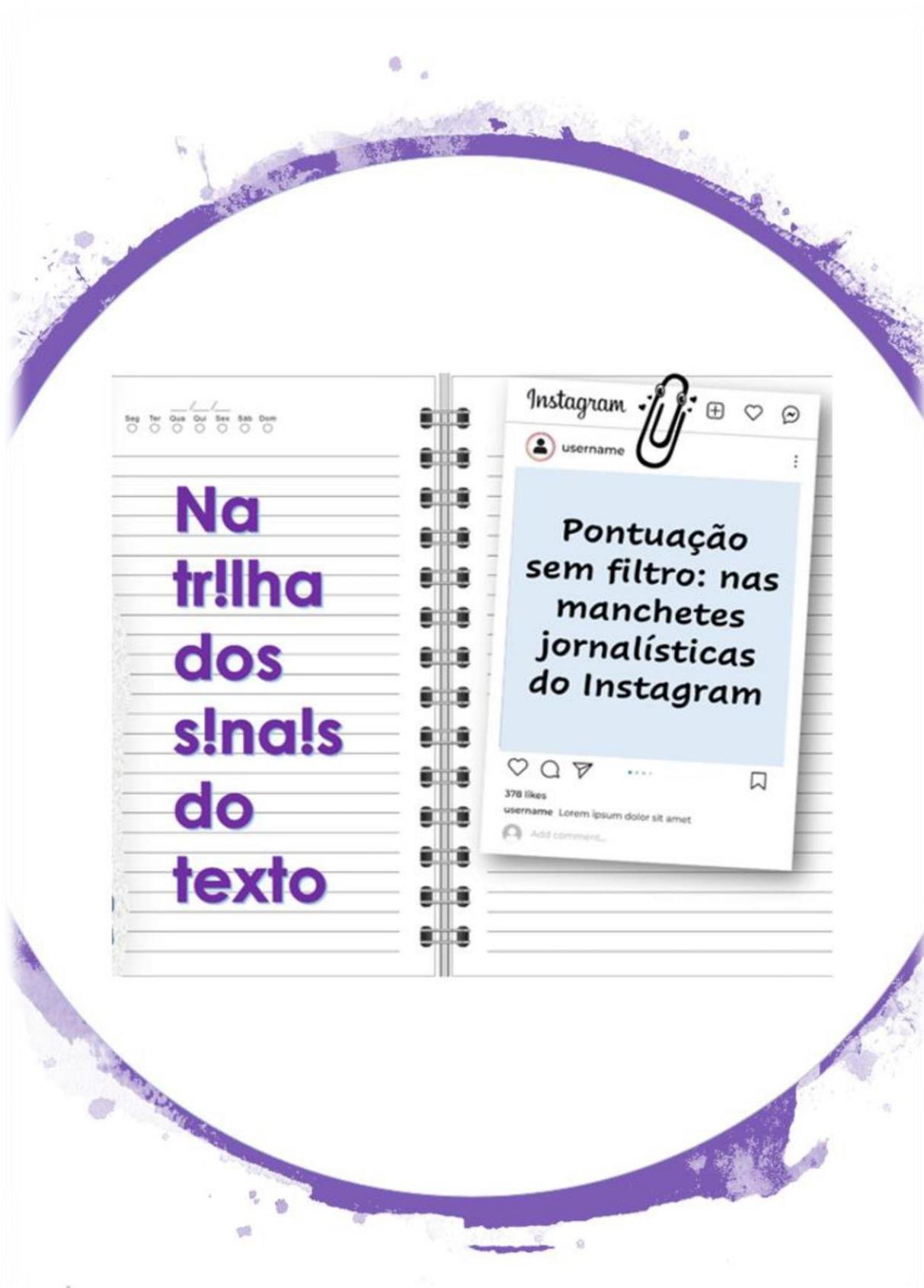
Diario de Pernambuco. Recife. Instagram: @diariodepernambuco. Disponível em: <https://www.instagram.com/diariodepernambuco/?hl=pt-br>

Folha de S. Paulo. São Paulo. Instagram: @folha de S. Paulo. Disponível em: <https://www.instagram.com/folhadespaulo/>

Jornal do Comercio PE. Recife. Instagram: @jc_pe. Disponível em: https://www.instagram.com/jc_pe/

Jornal O Globo. Rio de Janeiro. Instagram: @jornaloglobo. Disponível em: <https://www.instagram.com/jornaloglobo/>

APÊNDICE A – Caderno pedagógico (manual do aluno)



Você já imaginou como seria a escrita sem os sinais de pontuação?

Umdiajáfoiassim.comotempo.passouaserassim-umponto embaixo.nomeio-eemcima-

Como marcador de pausa respiratória. Pontuar era ao gosto do freguês: cabia ao leitor fazer marcações com um número bem reduzido de sinais, e não ao autor do texto. Mais tarde, com a invenção da imprensa e da atividade tipográfica, pontuar era serviço dos editores de texto, agora já com um acervo bem maior de sinais gráficos.

Somente quando os gramáticos se dedicaram a normatizar o uso dos sinais de pontuação, a partir das prescrições da sintaxe, o escritor passou, ele próprio, a pontuar suas produções escritas.

Apesar da normatização proposta pelas gramáticas, em que, por exemplo, não se pode separar o sujeito do predicado, empregar os sinais de pontuação segundo os preceitos da sintaxe nem sempre é o caminho para todos os tipos de texto.

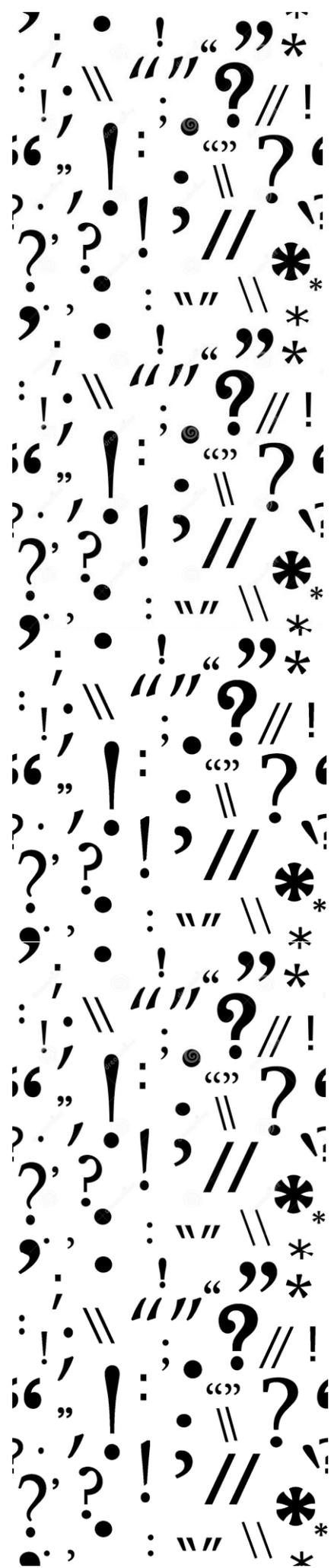
A atividade de pontuar um texto inquieta, levanta dúvidas e hesitações, especialmente no que se refere à escolha do sinal gráfico e da posição em que esse sinal deverá ser empregado no espaçamento do texto.

O fato é que a pontuação de um texto atende a uma intenção discursiva de um escritor que dialoga com o seu leitor. E, assim, a pontuação cresce nos espaços do texto como elemento de múltiplas funções: ela segmenta, articula, hierarquiza, organiza, significa, argumenta, enfatiza as unidades linguísticas que delimita.

É preciso aprender a ler e escrever pelos sinais de pontuação. Essa é a proposta deste caderno pedagógico: fazer você se sentir mais confortável e seguro no uso dos sinais de pontuação; fazer você compreender que pontuar um texto significa dar sentido ao texto; fazer você adequar a pontuação às suas intenções discursivas, ao gênero do texto; fazer você perceber que a pontuação ressoa e, ao mesmo tempo, resplandece nos espaços do texto.

A pontuação é marca sonora e visual capaz de promover, junto às inscrições alfabéticas, o diálogo entre escritor e leitor.

Convidamos você a conhecer o potencial discursivo dos sinais de pontuação em diferentes tipos de texto. Vamos juntos!



OS SINAIS DE PONTUAÇÃO NAS MANCHETES DE INSTAGRAM

LEITURA | ESCRITA | CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

 jornaloglobo



Você, leitor

A manchete do jornal O Globo foi grafada sem sinal de pontuação. Apesar disso, há nela unidades linguísticas que nos permitiriam reescrevê-la com sinal de pontuação. Compare:

- Por que os adolescentes não podem pular o café da manhã antes de ir para a escola
- Por que os adolescentes não podem pular o café da manhã antes de ir para a escola?

- Qual dos enunciados despertou em você uma atitude mais reflexiva e responsiva, de forma a chamar você para o debate sobre o tema?
- Qual dos enunciados despertou em você a certeza de que encontrará na leitura da matéria resposta pronta e acabada?

PARE PRA PENSAR

As manchetes de jornal são a porta de entrada para a notícia. Elas têm por vocação “fiscar” o leitor. **Você já parou pra pensar se há sinais de pontuação nessas manchetes?**

A NORMA

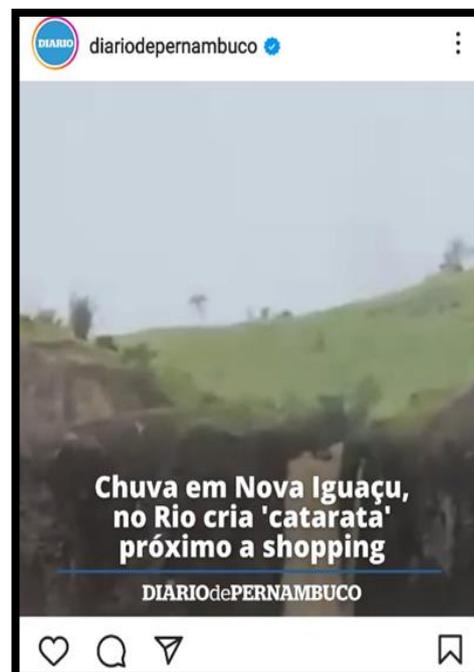
Os manuais de redação de alguns dos principais jornais de circulação nacional orientam a “evitar” ou a “não usar” pontuação nas manchetes.

O USO

Aponte o celular para o QR Code e faça o levantamento a seguir: em 24 horas de postagens do jornal O Globo, quantas manchetes apresentam sinal de pontuação?



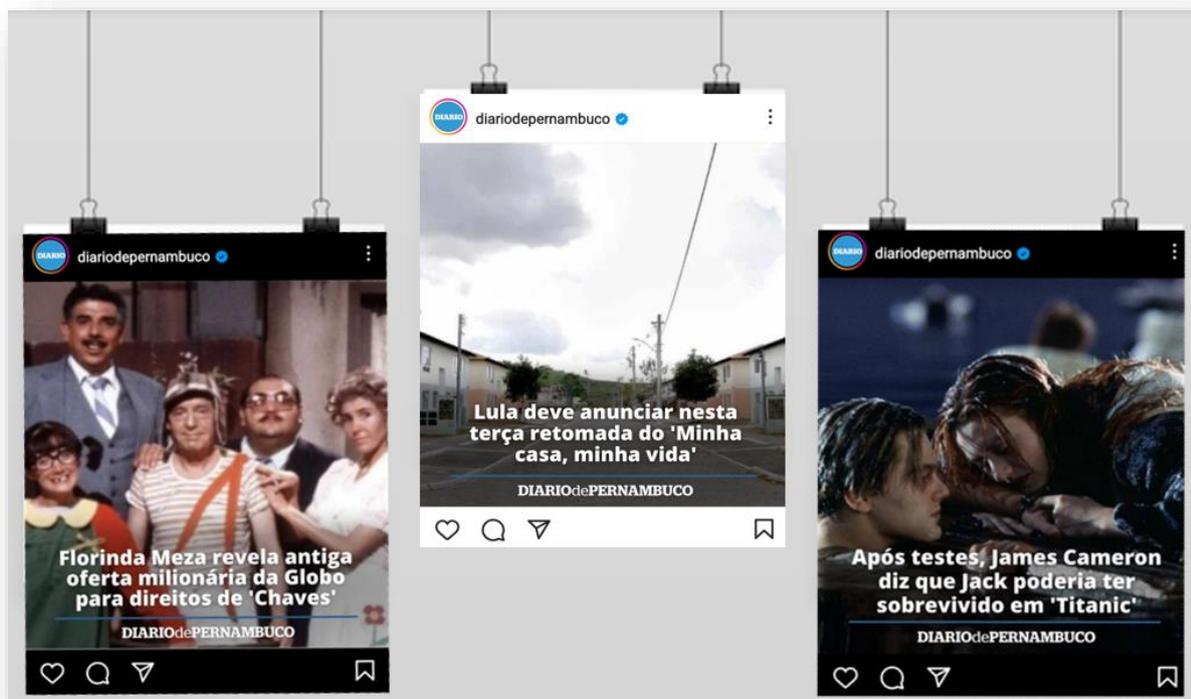
Fato ou Fake



Você acha mesmo que o consumidor esquece dívida nas firmas de cobrança?
Será verdade que as Cataratas de Foz do Iguaçu (PR) encontraram concorrente em Nova Iguaçu (RJ)?

1. As aspas /" "/ que destacam as palavras "esquece" e 'catarata' nas manchetes acima revelam, em sentido figurado, uma intenção discursiva. Explique.
2. Se as aspas não estivessem ali, surtiria o mesmo efeito de sentido? Compare.

As aspas podem designar algo. Leia as postagens a seguir, considerando o misto de linguagens: verbal (manchete) e não verbal (imagem).



1. Em cada post, a passagem demarcada por aspas é nome de quê?

2. Além da imagem, que vocábulos presentes na manchete auxiliam o leitor a identificar a que se refere o nome destacado por aspas.



Você sabia que todo discurso que produzimos é produto do discurso de outras pessoas? E que quase sempre não nos damos conta disso? Há vezes, porém, que precisamos demarcar território: separar o que se diz do que o outro diz. No texto jornalístico, isso é bem recorrente.



1. Diante das chuvas que castigaram a cidade do Rio de Janeiro, o prefeito Eduardo Paes fez um pedido aos cariocas. No enunciado do post acima, separe:

- A. a voz do jornal:
- B. a voz do jornal reproduzindo a voz do prefeito:
- C. a voz do prefeito:



Os verbos dicendi (dizer, afirmar, pedir, perguntar, responder etc.) auxiliam na indicação do discurso do outro, podendo até mesmo, em algumas situações, dispensar o uso das aspas.

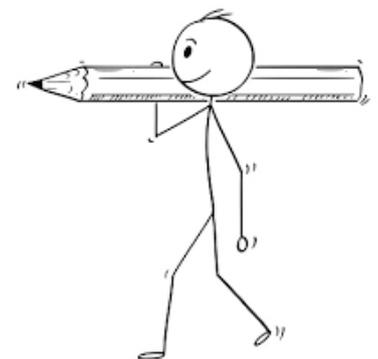
2. As aspas indicam qual voz?

3. Se as aspas não estivessem ali, a quem pertenceria o enunciado?

4. Os dois-pontos /:/ anunciam:

- o Uma justificativa para o pedido
- o Um complemento para o pedido
- o Uma finalidade para o pedido

5. Que conjunção poderia substituir os dois-pontos e manter a relação de coesão estabelecida pelo sinal gráfico?





1. Nas postagens acima, as aspas poderiam ser dispensadas, uma vez que a ausência desses sinais gráficos não comprometem o sentido do texto, em:

- 1, 2 e 3
 1 e 2
 2 e 3
 1 e 3

2. Explique: nas postagens em que considerou possível o não uso das aspas, que elementos linguísticos justificam sua resposta?

3. Apesar da possibilidade da escrita sem aspas, a presença delas nas postagens acima surte um efeito bem mais expressivo. Comente que efeito discursivo elas oferecem ao leitor.

4. Na proposta de reescrita a seguir, a voz do outro foi atualizada em discurso indireto (o jornal diz com suas palavras o discurso alheio). Em que passagens caberiam as aspas, considerando a fala original da pessoa citada? Adicione o par de aspas para identificar tais passagens.

- A. Arthur Lira afirmou sobre a investigação do ex-presidente que o CPF dele é um e o CPF do presidente Bolsonaro é outro
- B. Lula afirmou sobre juros que a culpa é do Banco Central e que agora é o Senado que pode trocar o presidente do Banco Central
- C. Em novas críticas ao Banco Central, Lula disse que é uma vergonha o aumento de juros

5. No post 2, lemos: Lula sobre juros: 'A culpa é do Banco Central. Agora é o Senado que pode trocar o presidente do Banco Central'. Leias as sugestões de reescrita da manchete a seguir:

- A. A culpa é do Banco Central. Agora é o Senado que pode trocar o presidente do Banco Central, diz Lula sobre juros
- B. Lula afirma sobre juros: A culpa é do Banco Central... Agora é o Senado que pode trocar o presidente do Banco Central
- C. Lula sobre juros: A culpa é do Banco Central; Agora é o Senado que pode trocar o presidente do Banco Central

Avalie as afirmações a seguir e sinalize se está de acordo (👍) ou em desacordo (👎) com cada uma delas. Debata com o(a) professor(a) e colegas.

- Em **A**, a inserção do verbo dicendi (diz) e também o seu deslocamento para o final do enunciado autoriza a exclusão das aspas sem prejuízo do sentido.
- Em **B**, a inserção do verbo dicendi (afirma) e também a substituição do ponto final pelas reticências certificam o leitor de que toda a inscrição posterior aos dois pontos corresponde à fala de Lula
- Em **C**, a ausência do verbo dicendi na inscrição anterior aos dois-pontos e de aspas no que vem depois dos dois-pontos compromete a compreensão do texto, pois não se sabe de quem é a voz que ali se pronuncia.



6. Você teria alguma outra sugestão de escrita para a manchete? Qual seria? Se negativo, qual das versões, incluindo a original, parece-lhe mais satisfatória, considerando o gênero (manchete de jornal) em questão?

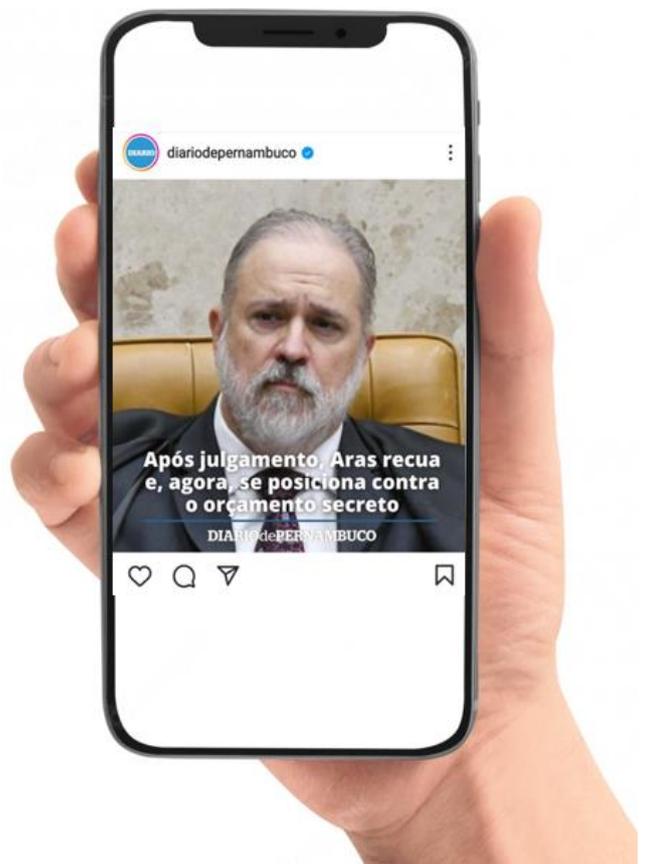
Já se foi o tempo em que se atribuía à linguagem de jornal a característica de neutralidade ou impessoalidade. Hoje os veículos de comunicação em massa assumem posicionamento crítico-ideológico sobre o que noticiam. Um sinal gráfico é um importante recurso discursivo a serviço dos escritores e cabe ao leitor estar atento a essas marcas linguísticas.

1. A manchete faz referência à mudança de posicionamento do então procurador-geral da República, Augusto Aras, sobre o orçamento secreto. O vocábulo destacado por vírgulas pertence a que classe gramatical?

2. Você considera gramaticalmente admissível a escrita dessa manchete sem o uso das vírgulas? Compare.

3. A análise do uso das vírgulas a partir da intenção discursiva poderá revelar um dizer velado por parte do jornal, isto é, algo não dito, mas que aí se apresenta implícito. Qual a sua percepção em relação a isso?

4. Se você tivesse que oralizar essa manchete numa chamada de telejornal, considerando o intento discursivo presente no vocábulo destacado por vírgulas, que entonação você usaria? Oralize para alguém de fora de sua turma e veja se o ouvinte compreende o que subjaz ao texto.



As duas postagens a seguir foram publicadas após o resultado da eleição presidencial brasileira de 2022, na qual saiu vitorioso o candidato Lula na disputa com o candidato Jair Bolsonaro, então presidente da República tentando a reeleição. Sobre a polêmica instaurada sobre a passagem da faixa presidencial, o então vice-presidente Hamilton Mourão fez uma declaração que ganhou destaque nas manchetes dos jornais. Compare o uso das aspas em duas delas.



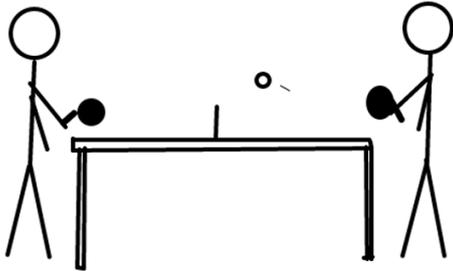
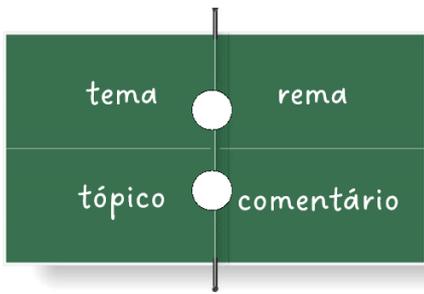
1. O que indicam as passagens sinalizadas por aspas?

2. Considere postagem  a do **jc_pe** e  a do **diariodepernambuco** e sinalize sua resposta no ícone correspondente:

Em qual das postagens a voz de Mourão é transcodificada na íntegra?		
Em qual postagem o jornal reproduz, em discurso indireto, a fala de Mourão, ficando apenas parte do discurso do vice-presidente preservada?		
Em qual das manchetes o leitor tem acesso a mais conteúdo informativo, por haver uma maior contextualização do assunto noticiado?		

3. Que efeito discursivo obtém-se na escolha de se reproduzir o discurso do outro de forma integral ou parcial?

4. Na sua opinião, o que o jornal **diariodepernambuco** quis dizer ao preservar apenas o fragmento "quase certeza" da fala de Mourão, isto é, que leituras podemos fazer a partir de um discurso implícito na estrutura demarcada por aspas?



Os dois-pontos **:/** é um verdadeiro mestre de cerimônia. Ele sempre anuncia algo: o discurso de alguém, a informação sobre determinado tema, uma sequência enumerativa.

Curiosamente nas manchetes de Instagram esse sinal gráfico muito se presta a marcar a divisa entre o assunto, isto é, sobre o que vai se noticiar (tema, tópico), e o fato propriamente dito (rema, comentário).

A manchete de jornal é uma inscrição compacta que serve de "isca" para o leitor acessar a notícia em sua totalidade. E nessa mesma inscrição, os dois-pontos é o divisor entre um mote (palavra ou sentença breve) e o desenvolvimento dele. Uma mininotícia estruturada numa breve inscrição linguística.

1. Aponte o seu celular para os QR Codes do Instagram de dois grandes jornais locais do estado de Pernambuco e anote em seu caderno exemplos de manchetes que contenham os dois-pontos. Identifique as funções desse sinal gráfico nas manchetes coletadas.



2. Nas manchetes a seguir, falta dar a elas o tema. Com base no rema (comentário), utilize de 1 a 3 palavras para a criação do tema.



3. Reescreva as manchetes a seguir de modo a estabelecer o paradigma tema:rema, conforme o exemplo. Você poderá alterar palavras (acrescentar/excluir), mas deverá manter a informação contida na manchete original. Não se esqueça de fazer uso dos dois-pontos /:/.

 <p>Torcedores do Sport e do Santa entram em confronto horas antes do clássico</p> <p>DIÁRIO de PERNAMBUCO</p> <p>Violência no futebol: torcedores do Sport e Santa Cruz entram em confronto horas antes do clássico</p>	 <p>Procura por curso de psicologia nas faculdades explode no Brasil</p>	 <p>Governo de SP quer mandar moradores de rua para trabalho no campo</p> <p>DIÁRIO de PERNAMBUCO</p>	 <p>Riacho do Cavouco, que deságua no Rio Capibaribe, no Recife, está sendo despoluído</p>
--	---	---	---

A vírgula é o sinal gráfico que mais se atém aos ditames gramaticais. Apesar disso, ela é considerada polivalente, por desempenhar múltiplas funções.



Você acredita que a vírgula corresponde a uma pausa respiratória? Façamos um teste.

1. Leia a manchete ao lado em voz alta, dando uma suspensão respiratória a cada aparição da vírgula // e ponto final ./.




Chega de ódio, fake news, armas e bombas. Nosso povo quer paz para trabalhar, estudar, cuidar da família e ser feliz

Lula, Presidente do Brasil

2. Siga com a leitura da manchete, marcando a pausa a cada aparição da barra (/) e não mais da vírgula e do ponto final.



Chega de ódio, fake news, / armas e bombas. Nosso povo quer paz / para trabalhar, estudar, cuidar da família / e ser feliz

Chega de ódio, / fake news, armas e bombas. / Nosso povo quer paz para trabalhar, estudar, / cuidar da família e ser feliz

Chega de ódio, fake news, armas e bombas. / Nosso povo quer paz para trabalhar, estudar, cuidar da família e ser feliz

Agora, aponte o seu celular para o QR Code abaixo para assistir ao vídeo com a fala original do presidente Lula, em seu discurso de posse. Transcodifique, no espaço a seguir, a fala do presidente, marcando as pausas com barras.



3. Por último, compare as sugestões apresentadas e escolha qual, na sua opinião, é a melhor construção sonora. Compartilhe sua opinião com seus colegas de classe. E então: a vírgula é ou não é o registro de uma pausa respiratória na escrita?

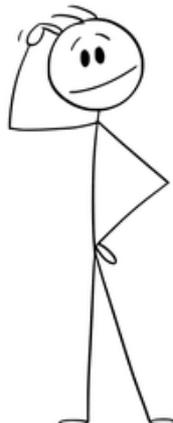
Tinha uma  no meio do caminho



o que nos diz



a gramática?



1. Identifique, na manchete do **jc_pe**, o sujeito e o predicado.

2. O sujeito e o predicado são classificados como termos essenciais da oração. Na manchete do **jc_pe**, o emprego da vírgula está de acordo com a norma gramatical? O que diz a gramática sobre o uso da vírgula em relação a esses termos?

3. Na sua opinião, com que intenção discursiva a vírgula se interpôs entre as unidades linguísticas na manchete do **jc_pe**? Poderia ser a vírgula a indicação de uma pausa sonora?

4. No post em análise, substituímos a vírgula pelos dois-pontos. Responda:

- Que efeito discursivo ganha a manchete do **jc_pe**?
- Teria sido essa mesma intenção discursiva pretendida pelo editor ao fazer uso da vírgula?
- Qual sinal gráfico melhor atende ao propósito comunicativo do texto, considerando o gênero em que aparece?

5. Uma vírgula se intrometeu na manchete do post ao lado do **jornalglobo**. Fazemos algumas análises, considerando a prosódia, sintaxe e semântica discursiva da língua.

PROSÓDIA:

A) Leia a manchete em voz alta. Da leitura que fez, é possível justificar a presença da vírgula ali?

B) Agora continue a leitura em voz alta da manchete nas propostas de reescrita a seguir:

- Abuso de medicamentos levou a um surto de fungo resistente no Brasil.**
- Lotação de UTIs na pandemia levou a um surto de fungo resistente no Brasil.**

Baseado na leitura que fez, caberia uma vírgula em alguma das manchetes? Compare com a leitura da manchete original e comente com seus colegas e professor(a).

SINTAXE:

C) A vírgula separa termos sintáticos considerados inseparáveis pela gramática. Identifique esses termos e as partes que os constituem na manchete do **jornalglobo**.

SEMÂNTICA DISCURSIVA:

D) Na manchete, a vírgula separa dois blocos de ideias que mantêm entre si uma relação semântica, apesar da inadequação no emprego desse sinal gráfico segundo critério sintático. Qual é essa relação?

E) Na sua opinião, que critério (prosódico, sintático ou semântico-discursivo) guiou o redator no uso que fez da vírgula na manchete? Debata com seu professor(a) e colegas.

6. Agora observe este post do **jc_pe**. A manchete é constituída por período composto. Duas informações são enunciadas acerca de um mesmo referente.



Executiva do Twitter
Executiva do Twitter

é demitida da rede social.
dormiu no escritório de tanto trabalhar.

Executiva do Twitter *que dormiu no escritório de tanto trabalhar* **é demitida da rede social.**

**Executiva do Twitter que dormiu no
escritório de tanto trabalhar, é
demitida da rede social**

Na manchete do Instagram, uma estrutura enunciativa delimitada no final por vírgula se intrometeu dentro de outra, formando um todo compacto.

A) Qual a informação principal da manchete e como a sintaxe gramatical nomeia essa unidade linguística?

B) Se a manchete fosse apenas a unidade a seguir, que questionamentos poderiam ser levantados pelo leitor?

Executiva do Twitter é demitida da rede social

C) Os questionamentos que você levantou na questão anterior poderiam ser respondidos pela inclusão da unidade a seguir? Que informações são acrescentadas ao fato já conhecido?

que dormiu no escritório de tanto trabalhar

D) Qual a função do pronome relativo "que" na unidade linguística que introduz? A que termo se refere? E que função sintática ele assume na oração que introduz?

E) O pronome relativo introduz a chamada oração subordinada adjetiva. Essa oração desempenha duas importantes funções enunciativas: restrição e explicação. Que função encontramos na oração subordinada "**que dormiu no escritório de tanto trabalhar**"?

- Restrição, visto que a informação trazida pela oração especifica de que executiva se enuncia algo;
- Explicação, visto que a oração informa sobre a motivação para a demissão da executiva.
- Restrição e explicação são funções possíveis para a oração, a depender da intenção comunicativa do enunciador (editor da manchete).



Na função de restrição, a oração subordinada adjetiva se integra à oração principal, de forma a ficar visualmente menos perceptível ao leitor, por não se apresentar delimitada por sinal de pontuação. Na função de explicação, a oração subordinada se destaca, por vir delimitada por um par de vírgulas (no início e no fim).

Debata com o(a) professor(a) e colegas: por que a oração subordinada adjetiva explicativa é marcada por vírgulas e a oração subordinada adjetiva restritiva não vem acompanhada desse sinal gráfico?

F) Na sua opinião, na manchete do **jc_pe**, o que é mais importante, no primeiro momento, o leitor saber: quem é a executiva demitida ou por que ela foi demitida? Compare a sua resposta com a dos colegas.

G) Considere a sua resposta no quesito anterior e determine qual deverá ser a função da oração subordinada adjetiva na manchete do jornal e como deverá ser grafada a manchete em relação à presença ou ausência de vírgulas.

H) Imaginemos que a intenção discursiva do **jc_pe** tenha sido marcar na manchete a opção não escolhida por você na questão (F). Como deveria ter sido grafada a manchete, considerando a presença ou ausência de vírgulas?



I) Vimos que a intenção discursiva, isto é, aquilo que se pretende enunciar no texto, é determinante para os usos dos sinais de pontuação. Na manchete do **jc_pe**, percebemos uma inadequação no uso da vírgula. Levante hipóteses junto aos seus colegas e professor(a) para responder a pergunta: é possível identificar o critério utilizado pelo editor ao empregar a vírgula?

J) Compare e responda:

Executiva do Twitter que dormiu no escritório de tanto trabalhar é demitida da rede social
Esther Crawford que dormiu no escritório de tanto trabalhar é demitida da rede social

Ao substituirmos o termo genérico “Executiva do Twitter” pelo nome da executiva “Esther Crawford”, caberia ainda o emprego da oração subordinada adjetiva com função restritiva? Justifique sua resposta.



1. É comum no texto de jornal a inserção de unidades linguísticas compostas por substantivos ou expressão equivalente com a finalidade de explicar o núcleo nominal a que se refere e, assim, melhor contextualizar o leitor sobre o fato noticiado. São os chamados apostos. Identifique-os nos posts acima do **diariodepernambuco**.

2. Você deve ter observado que o aposto vem marcado por sinal de pontuação, normalmente vírgulas, e que esse termo sintático pode ocupar diferentes posições na unidade enunciativa (início, meio ou fim). A opção por uma dessas posições poderá atender a um propósito discursivo relativo ao que se quer enfatizar na manchete jornalística. Relacione numericamente as manchetes do **diariodepernambuco** à sua composição estrutural, considerando a posição das postagens

	aposto + sujeito + fato
	sujeito + aposto + fato
	fato + sujeito + aposto

3. Agora debata com seus colegas e professor(a) se é possível perceber a intenção discursiva do jornal em relação a posição escolhida para o aposto nas manchetes em análise.

4. Reescreva a manchete **jc_pe** anteriormente analisada, de modo a criar um aposto para Esther Crawford.

Executiva do Twitter que dormiu no escritório de tanto trabalhar é demitida da rede social

1. A manchete do **jc_pe** convida o leitor a conhecer a menina Benigna. Ao informar o leitor sobre quem é a menina benigna, o jornal optou pelo uso de qual construção sintática?

2. Dentro dessa unidade sintática, há um termo destacado por vírgulas, o advérbio “agora”. Na sua opinião, qual a intenção discursiva do jornal ao destacar esse termo?

3. Como você reescreveria a manchete de forma a tornar explícita a intenção discursiva subjacente às vírgulas que destacam o advérbio “agora”?



1. Na manchete do **diariodepernambuco** a omissão de um termo foi marcada por vírgula. Que termo é esse?

2. Que marcas textuais indicaram a você qual o termo elíptico?

3. Se a vírgula não estivesse ali, prejudicaria a interpretação do texto?

4. Quais as funções dos dois-pontos e aspas na manchete?





1. A unidade linguística demarcada por vírgula que abre a manchete do **jornaloglobo** trai o propósito discursivo do redator da notícia ao permitir uma leitura dúbia, isto é, ambígua sobre os convocados para integrar o time do Brasil na Copa do Mundo de Futebol. Assinale (V) para verdadeiro e (F) para falso sobre as assertivas a seguir:

A) Tite, na coletiva de imprensa em que anunciou os convocados para a seleção brasileira na disputa da Copa do Mundo de Futebol, estava acompanhado dos jogadores Pedro e Daniel Alves.

B) Pedro e Daniel Alves estão entre os 26 convocados para a seleção brasileira que disputará a Copa do Mundo de 2022, mas não estavam presentes na coletiva de imprensa em que Tite anunciou os jogadores que disputarão a Copa do Mundo de Futebol.

() **A** e **B** são leituras possíveis acerca da manchete do jornal O Globo, o que justifica a ambiguidade.

() **A** é a leitura pretendida pelo redator da notícia, enquanto **B** traz uma informação falsa.

() **B** responde ao real propósito comunicativo do redator do jornal e **A** não condiz com a realidade dos fatos.

2. A vírgula é o sinal gráfico identificador de deslocamentos de unidades linguísticas nos enunciados. Na manchete do **jornaloglobo**, ela delimita uma unidade linguística que normalmente apareceria no final da oração, conforme vemos em A. Analise com o(a) professor(a) e colegas as sugestões de reescrita a seguir e identifique se em alguma(s) delas a ambiguidade foi desfeita.

A. Tite anuncia os 26 convocados do Brasil para a Copa do Mundo de 2022 com Pedro e Daniel Alves.

B. Tite, com Pedro e Daniel Alves, anuncia os 26 convocados do Brasil para a Copa do Mundo de 2022.

C. Tite anuncia, com Pedro e Daniel Alves, os 26 convocados do Brasil para a Copa do Mundo de 2022.

D. Tite anuncia os 26 convocados do Brasil, com Pedro e Daniel Alves, para a Copa do Mundo de 2022.

3. Como você reescreveria a manchete, a fim de desfazer a ambiguidade e deixar claro para o leitor a convocação dos jogadores Pedro e Daniel Alves e a não presencialidade deles no momento da coletiva. Utilize, se possível, sinais de pontuação para realçar o seu intento discursivo.



1. A unidade linguística que abre a manchete do **jc_pe** denota circunstância de lugar e vem destacada por vírgula. A sintaxe gramatical denomina essa estrutura de adjunto adverbial. Compare e responda: a mudança de lugar do adjunto no espaçamento gráfico do enunciado orienta o leitor a dar ao enunciado diferentes interpretações?

- A) Lula provoca Estados Unidos, *na China*, critica dólar e dá recado para Dilma
- B) Lula provoca Estados Unidos, critica dólar, *na China*, e dá recado para Dilma
- C) Lula provoca Estados Unidos, critica dólar e dá recado para Dilma, *na China*



Na manchete do **jc_pe** e, assim também, na do **diariodepernambuco**, a vírgula sequencializa orações justapostas, ficando a conjunção “e” encarregada de introduzir a última dessas orações, a exemplo de:

Lula provoca Estados Unidos, critica dólar e dá recado para Dilma

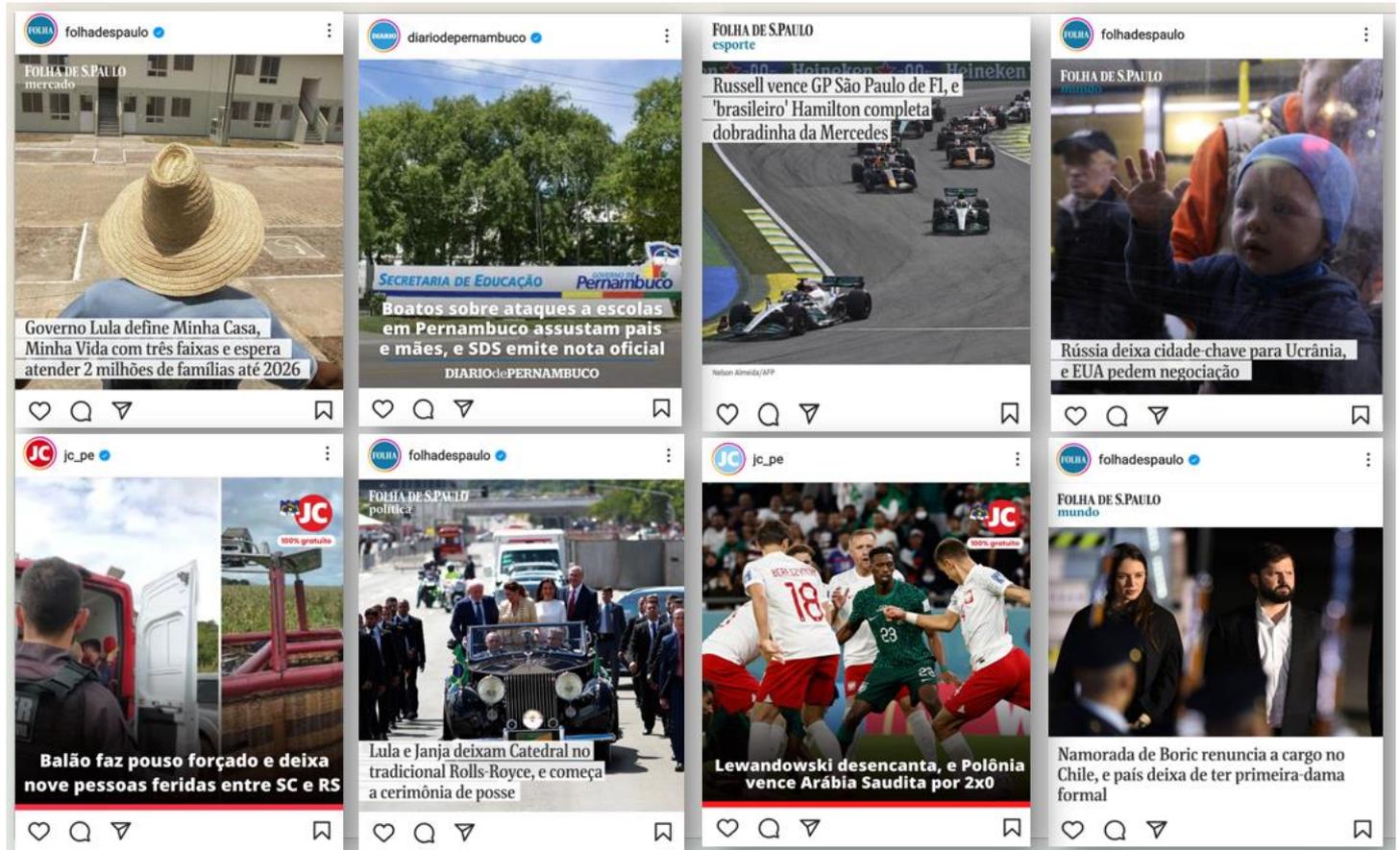
Entretanto, na manchete do **diariodepernambuco**, a conjunção apareceu antecedida de vírgula

Náutico joga mal, não se encontra em campo, e é derrotado pelo Central na estreia do Pernambucano



DE OLHO NA GRAMÁTICA

2. Depois de ter pesquisado sobre o emprego da vírgula com o conectivo “e”, verifique se os posts a seguir estão de acordo com as prescrições gramaticais e explique qual regra orienta tais usos.



3. Considere os posts da questão anterior em que vemos o emprego de /, e/ para explicar que efeito discursivo opera nas manchetes em que aparecem.

4. Comente a manchete do **diariodepernambuco**, quanto ao uso da vírgula antes do conectivo “e” em relação à prescrição gramatical.

Náutico joga mal, não se encontra em campo, e é derrotado pelo Central na estreia do pernambucano

5. Ao observarmos as orações pelo que elas enunciam e no como elas se relacionam dentro da unidade linguística, como você justifica o emprego da vírgula na manchete do **diariodepernambuco**?

6. O post a seguir do **jc_pe** se assemelha, na estrutura enunciativa e na temática, ao do post do **diariodepernambuco**. Compare:

diariodepernambuco



jc_pe



Quando consideramos a progressão de ideias de uma unidade de texto, vemos na manchete do **diariodepernambuco** uma sequência gradativa de fatos que culmina com a derrota do time alvirrubro (Náutico). A vírgula que antecede o conectivo aditivo “e” acaba por sobressaltar o último fato noticiado, criando um efeito suspensivo na sequência, isto é, uma expectativa sobre o que está por vir.

Na manchete do **jc_pe**, essa progressão gradativa sofre uma pequena inversão. Reescreva a manchete, de modo a preservar a coerência na sequência dos fatos.



1. Parte das manchetes a seguir foi suprimida. Antes mesmo de acessar o conteúdo integral das notícias, crie perguntas que expressem as curiosidades despertadas em você a partir da leitura da parte das manchetes que ficou preservada. “Troque figurinhas” com seus colegas de turma.

jc_pe

100% gratuito

Barco naufraga no litoral de São Paulo

FOLHA DE S.PAULO mundo

Missil de fabricação russa causou explosão na Polônia

DIÁRIO de PERNAMBUCO

100% gratuito

laerias CAIXA

Duas apostas acertam os números da Mega-Sena

DIÁRIO de PERNAMBUCO

2. Agora você terá acesso à manchete integral dos posts da questão anterior. As partes reinseridas, que complementam as manchetes, respondem a algumas das perguntas que você elaborou?

jc_pe

100% gratuito

Barco naufraga no litoral de São Paulo; Bombeiros fazem buscas

FOLHA DE S.PAULO mundo

Missil de fabricação russa causou explosão na Polônia; Varsóvia diz não haver evidências de quem lançou artefato; Moscou nega envolvimento

DIÁRIO de PERNAMBUCO

laerias CAIXA

Duas apostas acertam os números da Mega-Sena; um dos ganhadores é do Recife

DIÁRIO de PERNAMBUCO



3. A progressão dos fatos é evidenciada pelo ponto-e-vírgula, numa espécie de síntese da notícia. Compare e responda: a reescrita das manchetes com emprego de vírgula, seguida ou não de conectivo “e”, provocou alguma alteração na interpretação desses enunciados?

Barco naufraga no litoral de São Paulo; Bombeiros fazem buscas

Barco naufraga no litoral de São Paulo, e bombeiros fazem buscas

Míssil de fabricação russa causou explosão na Polônia; Varsóvia diz não haver evidências de quem lançou artefato; Moscou nega envolvimento

Míssil de fabricação russa causou explosão na Polônia, Varsóvia diz não haver evidências de quem lançou artefato, e Moscou nega envolvimento

Duas apostas acertam os números da Mega-Sena; um dos ganhadores é do Recife

Duas apostas acertam os números da Mega-Sena, e um dos ganhadores é do Recife



1. O post do **diariodepernambuco** informa sobre a proibição do banho de mar, desde 2021, em áreas próximas ao local em que banhistas foram recentemente atacados por tubarões. Um ponto final fecha uma assertiva, seguida de um enunciado interrogativo. Diante da reincidência de casos, mesmo com a proibição, o que sugere ao leitor a interrogativa?

2. Se não houvesse a interrogativa na manchete, a presença do ponto final seria necessária na unidade enunciativa? Qual a função desse sinal gráfico na manchete?

3. Há muito tempo, não se considera o texto jornalístico como gênero de linguagem neutra, visto que todo discurso, consciente ou inconscientemente, é atravessado por outras vozes. No post do **jc_pe**, linguagem verbal e não-verbal se unem na orientação de leitura do discurso implícito na interrogativa da manchete do jornal. Explique: o que parece dizer o jornal sobre o fato noticiado?

4. Se substituirmos o sinal de interrogação pelos dois-pontos, a mesma orientação de leitura poderá ser mantida? Compare:



Pensão para pets: projeto na câmara discute pensão alimentícia para animais de estimação





Diante da vitória do Brasil em seu jogo de estreia na Copa do Mundo de Futebol, a manchete do **jc_pe** dá o tom do sentimento coletivo sobre o fato noticiado, ao empregar um enunciado exclamativo: "Foi jogão!". O mesmo acontece na manchete do **jc_pe** e **radiojornalpe** sobre o incêndio em um abrigo, no Recife, que vitimou crianças e uma funcionária: "Tristeza!".

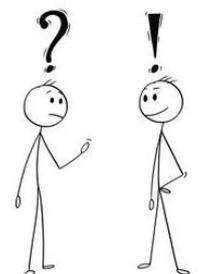


1. Crie enunciados exclamativos para expressar um sentimento que é seu, mas também da sociedade como um todo frente aos fatos noticiados nas manchetes a seguir.



2. No post do **jc_pe** sobre a seleção brasileira, o leitor é convidado a interagir nos comentários do Instagram para opinar sobre que nota daria a respeito da atuação do time em sua estreia na Copa. Apesar da interrogativa direta, há uma expectativa do jornal expressa no enunciado exclamativo "Foi jogão!", de forma a induzir o leitor a determinada resposta. Qual é essa expectativa?

3. Se não houvesse o enunciado exclamativo antes do interrogativo, essa expectativa permaneceria? Considere também o elemento não-verbal do *post* para a sua resposta.



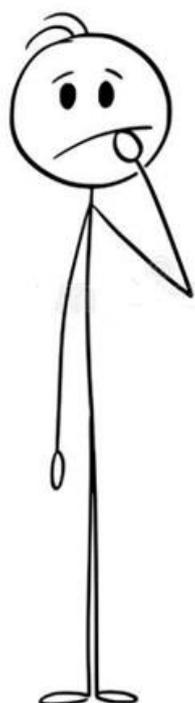


As interrogativas nas manchetes de jornal são, muitas vezes, um convite para acessar a notícia na íntegra. A manchete da **folhadespaulo** caracteriza-se como uma interrogativa indireta, isto é, como uma pergunta velada, que dispensa o uso do sinal de interrogação e, até mesmo, resposta do interlocutor. Nos *posts* do **jc_pe** e do **diariodepernambuco**, o sinal de interrogação se faz presente.

1. Na sua opinião, que diferença faz para o leitor de manchete a opção do editor de jornal em empregar interrogativa indireta ou direta (**folhadespaulo**, **diariodepernambuco** e **jc_pe**)?



2. Transforme a manchete a seguir numa interrogativa indireta



4. Em qual das versões (com ou sem interrogação), o leitor se sente mais motivado a interagir com o jornal? Explique.

3. Transforme a manchete a seguir numa interrogativa indireta





Você, escritor

PROJETO 1: Selecionamos uma notícia antiga do acervo do jornal O Globo, a qual você deverá acessar pelo QR Code a seguir. Após a leitura, você deverá criar uma manchete para o fato noticiado, conforme as orientações para uso dos sinais de pontuação.



MATERIAL EDITÁVEL

1. Para esta manchete, utilize unicamente o sinal ponto e vírgula.
2. Faça assertivas delimitadas pelo sinal gráfico com o fim de apresentar ao leitor, já na manchete, os principais fatos da notícia, uma espécie de síntese de tudo o que será abordado no texto integral da notícia.
3. Procure estabelecer relações semânticas entre os enunciados, a exemplo de causa e consequência, oposição etc.
3. Relacione o texto verbal (manchete) ao texto não-verbal (imagem), buscando compor um todo coerente e atraente.
4. Lembre-se de que a manchete deve conter poucos caracteres
5. No mais, use a criatividade e mire a sua manchete no leitor, atraindo-o para acessar a notícia na íntegra.



PROJETO 2: Selecionamos algumas entrevistas de personalidades, artistas e intelectuais para você assistir via YouTube. Escolha uma para assistir e tenha ao seu lado o seu caderno para anotações. Sempre que ouvir uma fala do entrevistado que chamou a sua atenção, dê uma pausa, retroceda se preciso for, e anote na íntegra, palavra a palavra, o dito do convidado.

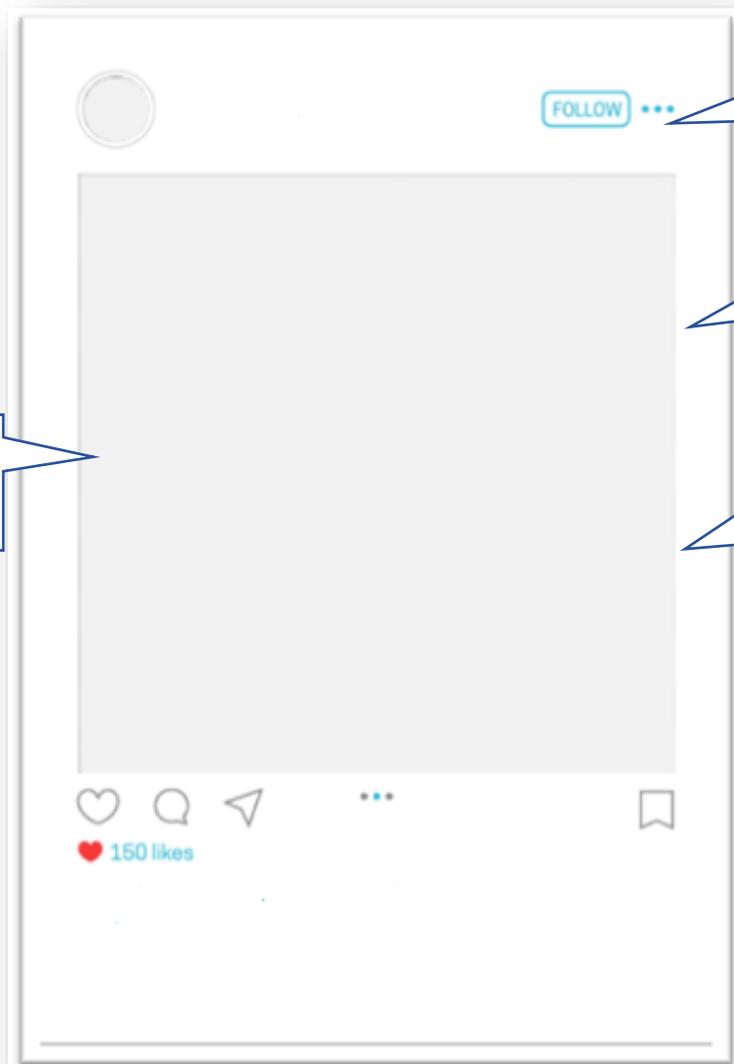


1. Escolha um dos vídeos para a criação de um post de notícia de jornal do Instagram (ver modelo a seguir). O sinal da vez são as aspas na demarcação da voz do "outro", citado na sua manchete.
2. Escolha uma imagem para o seu post, relacionando-a à personalidade que escolheu para a notícia.
3. Crie uma manchete, contendo nela parte da fala do entrevistado, em discurso direto ou discurso indireto.



MATERIAL EDITÁVEL

Selecione uma imagem. Copie e cole aqui



Personalize seu jornal, criando uma logomarca e nome

Insira uma caixa de texto para a sua manchete

Escolha a fonte, tamanho e cor, sempre prezando pela legibilidade do conteúdo

PROJETO 3: A notícia a seguir foi publicada há mais de 100 anos, no tempo em que a sociedade nem sonhava em ser digital. Que tal transformar essa notícia num post de notícia de Instagram? Vamos dar a ela uma cara nova. **1.** Leia a notícia na íntegra e escolha a informação que deverá ser o destaque para a sua manchete. **2.** Agora um desafio: crie uma manchete contendo um ponto de exclamação ou de interrogação, de forma a promover uma interação mais direta com o seu leitor. **3.** Não se esqueça de seleccionar uma imagem relacionada ao assunto da notícia.

BRAZIL. PERNAMBUCO. RECIFE.

A ARTE DRAMATICA

JORNAL DE OCCASIAO -- DISTRIBUIÇÃO GRATUITA
PROPRIEDADE DE FRANCISCO DE PAULA MAFRA

Anno I Quinta-feira, 14 de Fevereiro de 1884 N. 1

Theatro Santa-Isabel

✓ Foi construido por iniciativa do presidente da provincia, o barão da Boa-Vista, em virtude da lei provincial n. 74 de 1839, e lançados os seus fundamentos em 1 de Abril de 1841, sendo autor do projecto do edificio o engenheiro francez L. L. Vauthier, então director das Obras Publicas desta provincia.

Em 1850 ficou o edificio concluido, e a 17 de Maio foi inaugurado com a representação do drama *O Pagem de Aljubarrota*, sendo empresario Germano Francisco de Oliveira.

Foi uma festa solemne e entusiastica, e imponente o espectaculo que apresentava aquelle conjuncto de luzes, ornamentações riquissimas, flores, harmonias de arte emfim, por toda a parte.

O theatro Santa-Isabel tem a sua historia, e fornece dados bom interessantes á historia geral do theatro entre nós.

Ardendo em chammass na tarde de 19 de Setembro de 1869, começou a sua reconstrucção em 1871, sob a direcção do engenheiro pernambucano José Tiburcio de Magalhães e do Sr. Fournié e a 16 de Dezembro de 1876 foi inaugurado com a representação da opera *o Baile de Mascaras*, por uma companhia Italiana de que era empresario Thomaz Passini.

O incendio do Santa-Isabel privou-nos por seis annos de um bom edificio, acarretou á provincia enormes despezas, mas em compensação abriu margem a se dotar a nossa bella capital de um edificio magnifico, luxuoso e bellamente decorado, um edificio emfim que faz honra a Pernambuco.

A sala dos espectadores, é de uma ornamentação de effeito maravilhoso, principalmente á noite, cuja multidão de luzes, faz sobre-sahir os magnificos relevos dourados que artisticamente ornamentam toda a sala.

O theatro Santa-Isabel é incontestavelmente o edificio de primeira ordem da provincia, e no seu genero é um dos melhores do Brazil, e no que toca a disposições, decorações e gosto artistico que se nota no seu todo, é incontestavelmente o primeiro.

Pereira da Costa.

<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>



MATERIAL EDITÁVEL



MATERIAL EDITÁVEL

PROJETO 4: Você sabe o que é *podcast*? Convidamos você a ouvir o *podcast* do canal futura.org.br (QR Code ao lado) sobre "*Podcasts e conhecimento: ciência, educação e informação*". Tenha ao seu lado o seu caderno para anotações.

A partir da sua escuta, crie um *post* sobre o assunto, em que imagem e manchete estejam unidas em favor de destacar o tema: rema, isto é, assunto:fato/acontecimento. Use os dois-pontos para delimitar essas partes.

PROJETO 5: Dizem que uma imagem vale mais do que mil palavras. Os *posts* a seguir retratam situações reais do Brasil. Você deverá criar uma manchete para cada um deles, a partir das etapas a seguir: **1.** Reúna-se com colegas e professor(a) para debater sobre o tema de cada um dos *posts*. Procure refletir sobre as causas e consequências das situações ali registradas em imagens. Pesquise e apresente dados sobre os temas propostos. **2.** Crie as manchetes, buscando chamar o leitor para uma reflexão crítica sobre os temas. Para isso, utilize os sinais de pontuação. Você poderá também registrar, de maneira implícita, a opinião do 'jornal' (isto é, a sua) acerca dos fatos noticiados.



MATERIAL EDITÁVEL



PROJETO 6: As manchetes a seguir apresentam referentes que se pressupõem conhecidos pelo público-leitor, e, por isso, dispensam apresentações. **1.** Na hipótese de o leitor dessas manchetes não conhecer as pessoas ou eventos referenciados nos posts, crie novas manchetes, incluindo nelas apostos a fim de apresentar esses referentes. **1.** Como você apresentaria cada um deles? Faça uma pesquisa prévia sobre os referentes que precisarão ser apresentados. **2.** Lembre-se de que o aposto tem mobilidade dentro da unidade enunciativa e a escolha de uma dessas posições poderá responder a uma intenção discursiva. O aposto deverá vir demarcado por sinal de pontuação. **3.** Você poderá fazer algumas alterações no texto da manchete.



ÍNDICE CRONOLÓGICO POSTS INSTAGRAM

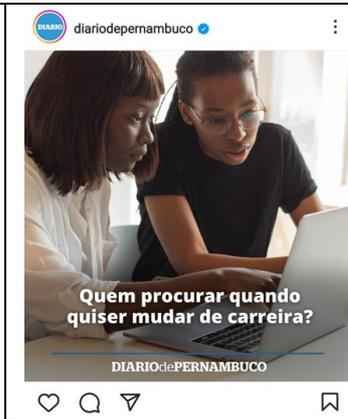
 <p>Por que os adolescentes não podem pular o café da manhã antes de ir para a escola</p>	 <p>Cartão de crédito vira porta de entrada da inadimplência e consumidor "esquece" dívida nas firmas de cobrança</p> <p>Fernando Castilho JC Negócios</p>	 <p>Chuva em Nova Iguaçu, no Rio cria 'catarata' próximo a shopping</p> <p>DIÁRIOdePERNAMBUCO</p>	 <p>Florinda Meza revela antiga oferta milionária da Globo para direitos de 'Chaves'</p> <p>DIÁRIOdePERNAMBUCO</p>
<p>O Globo (18/11/2022)</p>	<p>Jornal do Commercio (08/11/2022)</p>	<p>Diario de Pernambuco (29/01/2023)</p>	<p>Diario de Pernambuco (16/01/2023)</p>
 <p>Lula deve anunciar nesta terça retomada do 'Minha casa, minha vida'</p> <p>DIÁRIOdePERNAMBUCO</p>	 <p>Após testes, James Cameron diz que Jack poderia ter sobrevivido em 'Titanic'</p> <p>DIÁRIOdePERNAMBUCO</p>	 <p>Após tempestade no Rio, Paes pede para que cariocas fiquem em casa nesta quarta: 'Dia poderá ser complicado'</p> <p>O GLOBO</p>	 <p>'Meu CPF é um, o CPF do presidente Bolsonaro é outro', diz Arthur Lira sobre investigação do ex-presidente</p> <p>O GLOBO</p>
<p>Diario de Pernambuco (14/02/2023)</p>	<p>Diario de Pernambuco (03/02/2023)</p>	<p>O Globo (08/02/2023)</p>	<p>O Globo (16/01/2023)</p>
 <p>Lula sobre juro: 'A culpa é do Banco Central. Agora é o Senado que pode trocar o presidente do Banco Central'</p> <p>O GLOBO BNDÉS</p>	 <p>'É uma vergonha esse aumento de juro', diz Lula em novas críticas ao Banco Central</p>	 <p>Após julgamento, Aras recua e, agora, se posiciona contra o orçamento secreto</p> <p>DIÁRIOdePERNAMBUCO</p>	 <p>Mourão diz ter "quase certeza" de que Jair Bolsonaro passará faixa presidencial a Lula</p> <p>DIÁRIOdePERNAMBUCO</p>
<p>O Globo (07/02/2023)</p>	<p>Folha de S. Paulo (07/02/2023)</p>	<p>Diario de Pernambuco (19/12/2022)</p>	<p>Jornal do Commercio (02/11/2022)</p>
 <p>Mourão diz ter "quase certeza" de que Jair Bolsonaro passará faixa presidencial a Lula</p> <p>DIÁRIOdePERNAMBUCO</p>	 <p>Torcedores do Sport e do Santa entram em confronto horas antes do clássico</p> <p>DIÁRIOdePERNAMBUCO</p>	 <p>Procura por curso de psicologia nas faculdades explode no Brasil</p>	 <p>Governo de SP quer mandar moradores de rua para trabalho no campo</p> <p>DIÁRIOdePERNAMBUCO</p>
<p>Diario de Pernambuco (02/11/2022)</p>	<p>Diario de Pernambuco (11/03/2023)</p>	<p>Folha de S. Paulo (12/03/2023)</p>	<p>Diario de Pernambuco (15/04/2023)</p>

<p>Jornal do Commercio (27/03/2023)</p>	<p>Jornal do Commercio (02/01/2023)</p>	<p>Jornal do Commercio (23/02/2023)</p>	<p>O Globo (04/11/2022)</p>
<p>Jornal do Commercio (27/02/2023)</p>	<p>Diário de Pernambuco (08/01/2023)</p>	<p>Diário de Pernambuco (06/01/2023)</p>	<p>Diário de Pernambuco (06/01/2023)</p>
<p>Jornal do Commercio (24/10/2022)</p>	<p>Diário de Pernambuco (04/11/2022)</p>	<p>Jornal do Commercio (13/04/2023)</p>	<p>Diário de Pernambuco (08/01/2023)</p>
<p>Folha de S. Paulo (14/04/2023)</p>	<p>Folha de S. Paulo (13/04/2023)</p>	<p>Diário de Pernambuco (16/04/2023)</p>	<p>Folha de S. Paulo (13/11/2022)</p>

 <p>Rússia deixa cidade-chave para Ucrânia, e EUA pedem negociação</p>	 <p>Balão faz pouso forçado e deixa nove pessoas feridas entre SC e RS</p>	 <p>Lula e Janja deixam Catedral no tradicional Rolls-Royce, e começa a cerimônia de posse</p>	 <p>Lewandowski desencana, e Polônia vence Arábia Saudita por 2x0</p>
<p>Folha de S. Paulo (11/11/2022)</p>	<p>Jornal do Commercio (15/04/2023)</p>	<p>Folha de S. Paulo (01/01/2023)</p>	<p>Jornal do Commercio (26/11/2022)</p>
 <p>Namorada de Boric renuncia a cargo no Chile, e país deixa de ter primeira-dama formal</p>	 <p>Santa Cruz quebra jejum negativo, vence Central e sobe no Pernambucano</p>	 <p>Barco naufraga no litoral de São Paulo; Bombeiros fazem buscas</p>	 <p>Missil de fabricação russa causou explosão na Polônia; Varsóvia diz não haver evidências de quem lançou artefato; Moscou nega envolvimento</p>
<p>Folha de S. Paulo (31/12/2022)</p>	<p>Jornal do Commercio (25/03/2023)</p>	<p>Jornal do Commercio (08/04/2023)</p>	<p>Folha de S. Paulo (15/11/2022)</p>
 <p>Duas apostas acertam os números da Mega-Sena; um dos ganhadores é do Recife</p>	 <p>Banho de mar é proibido próximo a igreja de Piedade desde 2021. Quem fiscaliza?</p>	 <p>Pensão para pets? Projeto na câmara discute pensão alimentícia para animais de estimação</p>	 <p>Foi jogão! Qual nota você daria para a Seleção Brasileira na sua estreia na Copa do Mundo?</p>
<p>Diário de Pernambuco (16/04/2023)</p>	<p>Diário de Pernambuco (07/03/2023)</p>	<p>Jornal do Commercio (25/02/2023)</p>	<p>Jornal do Commercio (24/11/2022)</p>
 <p>Tristeza! Moradores do Ipsep, no Recife, fazem vigília em frente ao Lar Paulo de Tarso</p>	 <p>Médicos denunciam caos em maternidades públicas de Pernambuco</p>	 <p>Chega a 70 número de municípios no MA em emergência por causa da chuva</p>	 <p>SP tem recorde de trânsito com greve do metrô; congestionamento é maior que distância até o RJ</p>
<p>Jornal do Commercio (14/04/2023)</p>	<p>Jornal do Commercio (12/03/2023)</p>	<p>Diário de Pernambuco (15/04/2023)</p>	<p>O Globo (16/04/2023)</p>



Folha de S. Paulo
(10/03/2023)



Diário de Pernambuco
(15/04/2023)



Jornal do Commercio
(02/01/2023)



O Globo
(16/04/2023)



Jornal do Commercio
(12/02/2023)



O Globo
(10/02/2023)

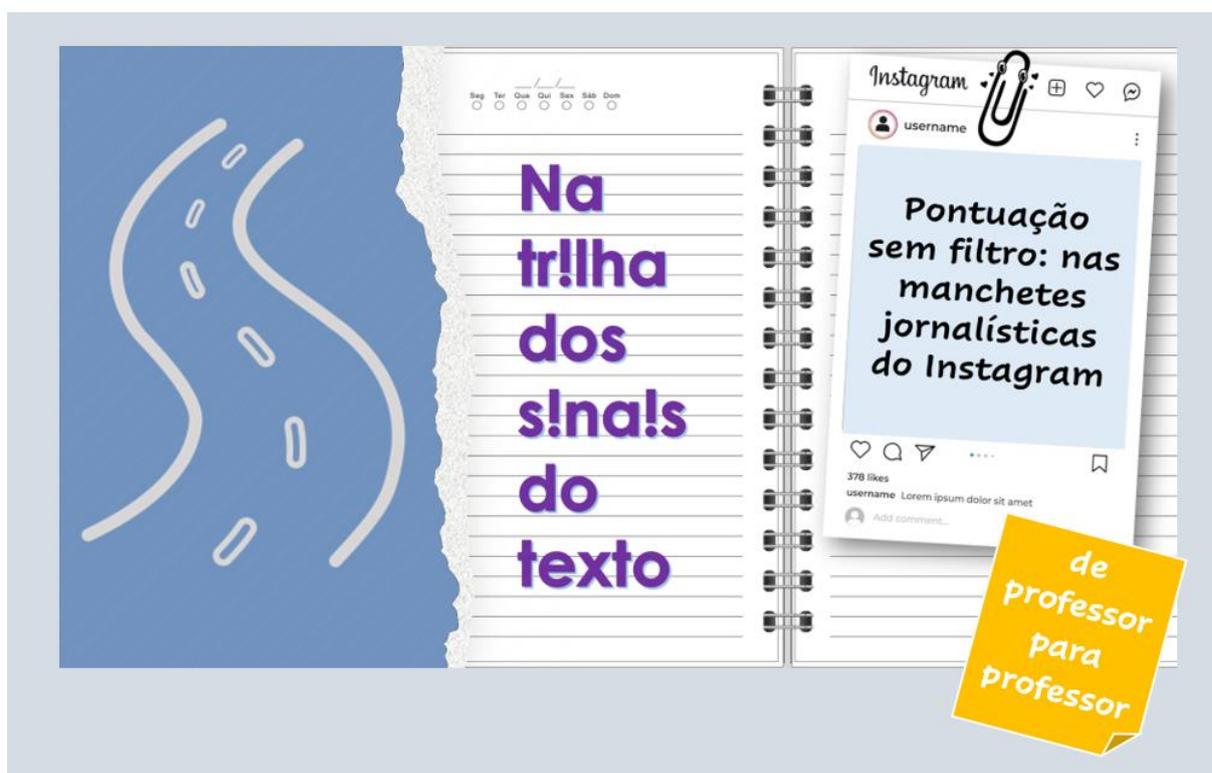


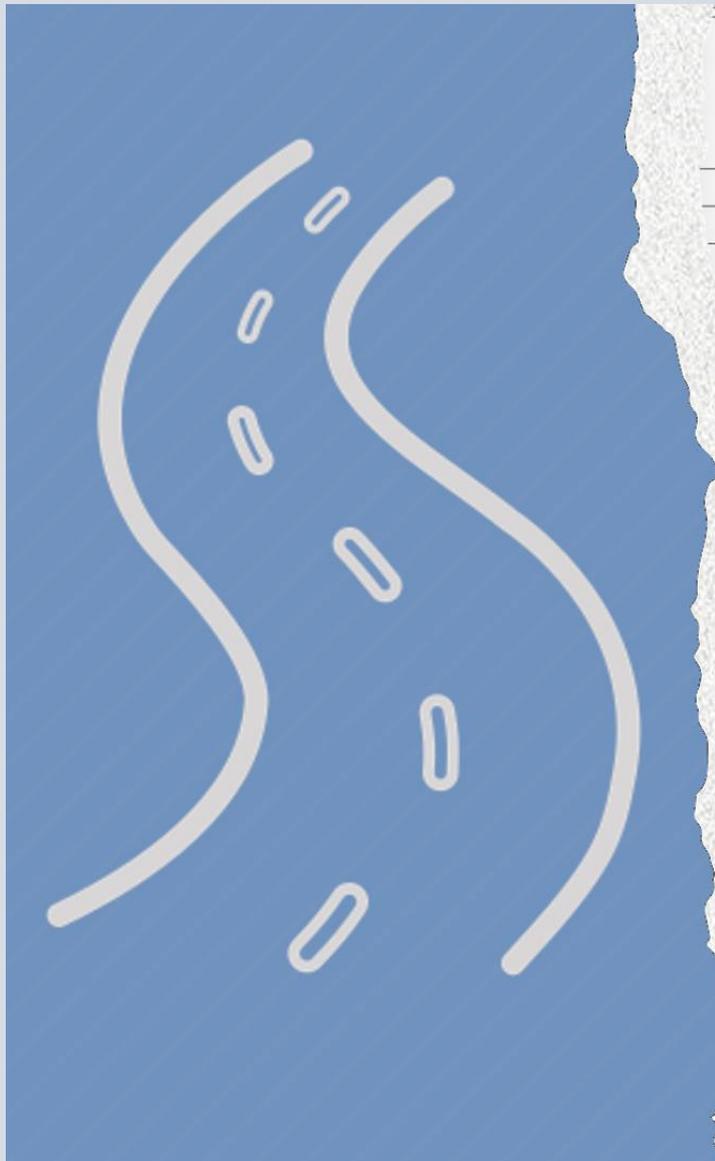
Folha de S. Paulo
(10/03/2023)



O Globo
(07/11/2022)

APÊNDICE B – Caderno pedagógico (manual do professor)





Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Na trilha dos sinais do texto



de
professor
para
professor

Pontuação em dois tempos

Este caderno pedagógico foi pensado a partir de uma inquietação/dificuldade experienciada por mim em quase duas décadas de prática docente em turmas do ensino básico. Entre os tantos conteúdos gramaticais, ensinar os sinais de pontuação sempre me pareceu um caminho inóspito e insólito. Na verdade, não me recordo de ter colocado a pontuação como tema maior de alguma exposição didática. Ela esteve ali, nas produções escritas de meus alunos, oscilante ou ausente, o registro talvez de um clamor coletivo frente à incompreensão do como empregar os diferentes sinais gráficos no espaçamento do texto. Eu, diante da percepção das inadequações ou hesitações de meus alunos no emprego da pontuação, optei pela desistência, omissão, negligência em solucionar tais dificuldades.

Depois compreendi que a dificuldade residia também em mim, sobretudo, em mim. Dificuldade em lidar com o tema, como discente, como docente, como usuária de língua. Guiava-me por um conhecimento raso sobre o tema: pontuar somente pelos ditames da sintaxe; pontuar para segmentar, não o texto, e sim unidades menores (frases e períodos); pontuar para além da gramática somente para os doutos literatos, na fina expressão de sua arte. A aspereza do ensino da sintaxe, que também é solícita de atualização no trato pedagógico, foi decisiva para o descuido no ensino da pontuação. Foi preciso sair de meu lugar de (des)conforto da sala de aula, especialmente no quesito do ensino (ou ausência de ensino) da pontuação, para perceber o potencial multifuncional desse conteúdo pedagógico nos espaços do texto e do discurso. Sem essa imersão teórica, que me permitiu alargar o horizonte conceitual, estrutural e ideológico sobre o tema, este caderno não seria possível.

Este caderno se propõe a focalizar a pontuação na multidimensionalidade do texto, a saber, nas perspectivas

prosódica, sintática e, sobretudo, textual-discursiva. Ele não se fez autossuficiente, explicativo, normativo, prescritivo, modelar e objetivo. Na contramão disso, projetamos o caderno numa proposta descritiva, dedutiva, interativa, intertextual, subjetiva, empírica. Professor(a) e alunos(as) aqui são ativamente responsivos, devendo, pois, caminharem juntos nas reflexões sobre a pontuação em proposições comunicativas de um escritor que se reporta a um leitor. Não nos preocupa aqui erros e acertos no emprego dos sinais de pontuação. Preferimos investir nos paradigmas de uso, nas testagens e amostragens de usos, no cotejo de possibilidades de uso, na percepção das intenções de uso, na reescrita para melhor adequação do uso desses sinais gráficos.

O caderno foi criado a partir dos seguintes fundamentos: 1) as proposições abrangem os três eixos do ensino: leitura, escrita e análise linguística e, assim também, o caráter multidimensional do texto nas suas relações com os sinais de pontuação; 2) o texto, e no seu interior o parágrafo e a frase, nas suas relações internas e externas é sempre o fundamento de toda análise; 3) a pontuação está atrelada ao gênero, à função e à intenção discursiva; 4) o material dialoga com professor e aluno, concomitantemente, fazendo-os interagir nas proposições de atividades.

Reportamo-nos ao enunciatário em duas seções: "Você, leitor", quando requeremos dele ações de interpretação de texto e "Você, escritor", quando suas ações recaem no trabalho de produção de texto. E de permeio às atividades de leitura e escrita, a análise linguística.

Por se fazer em produto aplicável e não aplicado, de certo, nossas proposições deverão passar por reformulações, adaptações, feitura e refeitura. Por isso, o caderno fez-se intuitivo e apenas sugestivo, devendo estar sempre devedor de atualização.

É importante destacar que o caderno que elaboramos é composto de atividades solícitas de um coletivo de sala de aula. Não é tarefa de casa, não é para um fazer individual e solitário, não é autoexplicativo. Se assim fosse, repetiríamos a autossuficiência do livro didático. Apostamos na aprendizagem enquanto processo, diálogo, debate, pesquisa, busca e cotejo de informações, testagem, subjetividade, criatividade, liberdade.

O professor é peça-chave nesse processo. O regente de todo o didatismo com vistas à aprendizagem, devendo buscar apoio teórico-metodológico para as suas intervenções pedagógicas. A versão do caderno para o professor virá “linkada” com textos teóricos disponíveis em rede digital, ou com referências bibliográficas para consulta.

No primeiro de uma série de volumes, apresentamos a pontuação no gênero/suporte digital manchetes de jornal veiculadas no Instagram.

Esperamos contribuir, de alguma forma, para o ensino proficiente dos sinais de pontuação a partir da apresentação de um material inspirador para o professor e atraente para o aluno. Que possamos ler e escrever pelos sinais de pontuação!

Desejamos a todos uma boa aula!

Que ela seja sempre repleta de conhecimento, aprendizagem, interação e diversão!

SUGESTÕES DE LEITURA

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

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROCHA, I. L. V. **Flutuações no modo de pontuar e estilos de pontuação**. São Paulo: Delta, 1998. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO102-44501998000100001.

ROCHA, I. L. V. **O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva**. São Paulo: Delta, 1997. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO102-44501998000100001.

ROCHA, I. L. V. **Aquisição da escrita: o que as crianças sabem sobre a pontuação que usam**. Rev. de Letras - Nº. 31 - Vol. (1/2) jan./dez. – 2012. Disponível em http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/04_Artigo%202_Rev_Letras_31_1_2_20123.pdf.

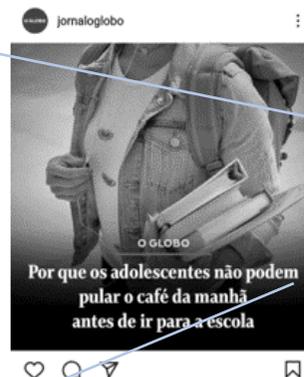
SILVA, Antonio Cesar da; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Uso de sinais de pontuação na construção dos sentidos textuais**. Revista Linguagem em Foco, v.12, n.3, 2020. p. 361-382. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4372>.

SONCIN, Geovana; CARVALHO, Tainan Garcia. **Pontuando concepções: dizeres institucionalizados sobre pontuação e suas implicações para o ensino**. Rev. Estud. Ling., Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 487-532, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/17210>.



OS SINAIS DE PONTUAÇÃO NAS MANCHETES DE INSTAGRAM

LEITURA | ESCRITA | CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO



Você, leitor

A manchete do jornal O Globo foi grafada sem sinal de pontuação. Apesar disso, há nela unidades linguísticas que nos permitiriam rescrevê-la com sinal de pontuação. Compare:

- Por que os adolescentes não podem pular o café da manhã antes de ir para a escola
- Por que os adolescentes não podem pular o café da manhã antes de ir para a escola?

- Qual dos enunciados despertou em você uma atitude mais reflexiva e responsiva, de forma a chamar você para o debate sobre o tema?
- Qual dos enunciados despertou em você a certeza de que encontrará na leitura da matéria resposta pronta e acabada?

PARE PRA PENSAR

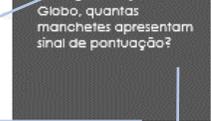
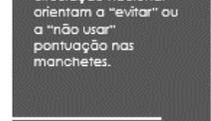
As manchetes de jornal são a porta de entrada para a notícia. Elas têm por vocação "fiscar" o leitor. Você já parou pra pensar se há sinais de pontuação nessas manchetes?

A NORMA

Os manuais de redação de alguns dos principais jornais de circulação nacional orientam a "evitar" ou a "não usar" pontuação nas manchetes.

O USO

Aposte o celular para o QR Code e faça o levantamento a seguir: em 24 parças de parágrafos do jornal O Globo, quantas manchetes apresentam sinal de pontuação?



Importante introduzir o aluno no gênero/suporte manchetes de Instagram.

O código QR será um recurso presente em todo o caderno por se tratar de um gênero/suporte digital.

A cada proposta de pesquisa, importante reunir os dados, apresentar e comparar resultados, debater o tema em busca de conclusões.

Interessante comparar a presença da pontuação em manchetes de jornal impresso e manchetes de Instagram, a fim de destacar as especificidades do gênero/suporte no emprego desses sinais gráficos.

Fato ou Fake



Você acha mesmo que o consumidor esquece a dívida nas firmas de cobrança? Será verdade que as Cataratas de Foz do Iguaçu (PR) encontraram concorrente em Nova Iguaçu (RJ)?

- As aspas "/" que destacam as palavras "esquece" e "catarata" nas manchetes acima revelam, em sentido figurado, uma intenção discursiva. Explique.
- Se as aspas não estivessem ali, surtiria o mesmo efeito de sentido? Compare.

As aspas podem designar algo. Leia as postagens a seguir, considerando o misto de línguas: verbal (manchete) e não verbal (imagem).



Os conceitos de linguagem de sentido figurado e linguagem de sentido literal deverão ser retomados aqui.

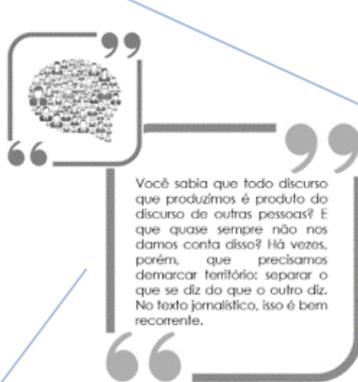
O destaque para os elementos verbo-visuais dos posts poderá auxiliar o aluno a compreender como imagem e palavra são significativas para a construção do sentido.

Fundamental para o trabalho com as aspas é o destaque do conceito de polifonia discursiva. Demarcar as vozes do discurso no texto jornalístico a partir dos tipos de discurso (direto e indireto) e do uso dos verbos *dicendi* merece especial atenção neste ponto.

Em raras passagens haverá neste caderno algum texto explicativo. Estes foram inseridos apenas quando se percebeu a necessidade de contextualizar alguns conceitos para a resolução da atividade.

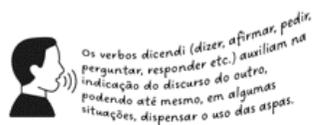
1. Em cada post, a passagem demarcada por aspas é nome de quê?

2. Além da imagem, que vocábulos presentes na manchete auxiliam o leitor a identificar a que se refere o nome destacado por aspas.



1. Diante das chuvas que castigaram a cidade do Rio de Janeiro, o prefeito Eduardo Paes fez um pedido aos cariocas. No enunciado do post acima, separe:

- A. a voz do jornal;
- B. a voz do jornal reproduzindo a voz do prefeito;
- C. a voz do prefeito;



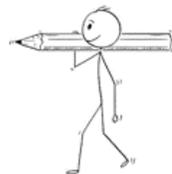
2. As aspas indicam qual voz?

3. Se as aspas não estivessem ali, a quem pertenceria o enunciado?

4. Os dois-pontos ;:/ anunciam:

- Uma justificativa para o pedido
- Um complemento para o pedido
- Uma finalidade para o pedido

5. Que conjunção poderia substituir os dois-pontos e manter a relação de coesão estabelecida pelo sinal gráfico?



1. Nas postagens acima, as aspas poderiam ser dispensadas, uma vez que a ausência desses sinais gráficos não comprometem o sentido do texto, em:

- 1, 2 e 3
- 1 e 2
- 2 e 3
- 1 e 3

2. Explique: nas postagens em que considerou possível o não uso das aspas, que elementos linguísticos justificam sua resposta?

3. Apesar da possibilidade da escrita sem aspas, a presença delas nas postagens acima surte um efeito bem mais expressivo. Comente que efeito discursivo elas oferecem ao leitor.

4. Na proposta de reescrita a seguir, a voz do outro foi atualizada em discurso indireto (o jornal diz com suas palavras o discurso alheio). Em que passagens caberiam as aspas, considerando a fala original da pessoa citada? Adicione o par de aspas para identificar tais passagens.

- A. Arthur Lira afirmou sobre a investigação do ex-presidente que o CPF dele é um e o CPF do presidente Bolsonaro é outro
- B. Lula afirmou sobre juro que a culpa é do Banco Central e que agora é o Senado que pode trocar o presidente do Banco Central
- C. Em novas críticas ao Banco Central, Lula disse que é uma vergonha o aumento de juro

5. No post 2, lemos: Lula sobre juro: 'A culpa é do Banco Central. Agora é o Senado que pode trocar o presidente do Banco Central'. Leia as sugestões de reescrita da manchete a seguir:

- A. A culpa é do Banco Central. Agora é o Senado que pode trocar o presidente do Banco Central, diz Lula sobre juro
- B. Lula afirma sobre juro: A culpa é do Banco Central... Agora é o Senado que pode trocar o presidente do Banco Central
- C. Lula sobre juro: A culpa é do Banco Central; Agora é o Senado que pode trocar o presidente do Banco Central

O aluno será orientado a refletir sobre a pontuação a partir de ações comparativas e de reescrita. Os enunciados das manchetes serão reescritos com diferentes sinais de pontuação para a compreensão de qual sinal melhor se adequa às intenções discursivas do produtor do texto. Ou ainda: se a mudança ou ausência de sinal gráfico provoca alteração do sentido do texto.

O discurso é o ponto de partida e o ponto de chegada de toda a análise. Os implícitos do texto demarcados por sinal de pontuação são extremamente importantes para se refletir sobre o posicionamento dos veículos de comunicação em relação ao que noticiam.

Avalie as afirmações a seguir e sinalize se está de acordo (👍) ou em desacordo (👎) com cada uma delas. Debata com o(a) professor(a) e colegas.

- Em **A**, a inserção do verbo dicendi (diz) e também o seu deslocamento para o final do enunciado autoriza a exclusão das aspas sem prejuízo do sentido.
 - Em **B**, a inserção do verbo dicendi (afirma) e também a substituição do ponto final pelas reticências certifica o leitor de que toda a inscrição posterior aos dois pontos corresponde à fala de Lula
 - Em **C**, a ausência do verbo dicendi na inscrição anterior aos dois-pontos e de aspas no que vem depois dos dois-pontos compromete a compreensão do texto, pois não se sabe de quem é a voz que ali se pronuncia.
- 6.** Você teria alguma outra sugestão de escrita para a manchete? Qual seria? Se negativo, qual das versões, incluindo a original, parece-lhe mais satisfatória, considerando o gênero (manchete de jornal) em questão?



Já se foi o tempo em que se atribua à linguagem de jornal a característica de neutralidade ou impessoalidade. Hoje os veículos de comunicação em massa assumem posicionamento crítico-ideológico sobre o que noticiam. Um sinal gráfico é um importante recurso discursivo a serviço dos escritores e cabe ao leitor estar atento a essas marcas linguísticas.

1. A manchete faz referência à mudança de posicionamento do então procurador-geral da República, Augusto Aras, sobre o orçamento secreto. O vocábulo destacado por vírgulas pertence a que classe gramatical?
2. Você considera gramaticalmente admissível a escrita dessa manchete sem o uso das vírgulas? Compare.
3. A análise do uso das vírgulas a partir da intenção discursiva poderá revelar um dizer velado por parte do jornal, isto é, algo não dito, mas que aí se apresenta implícito. Qual a sua percepção em relação a isso?
4. Se você tivesse que oralizar essa manchete numa chamada de telejornal, considerando o intento discursivo presente no vocábulo destacado por vírgulas, que entonação você usaria? Oralize para alguém de fora de sua turma e veja se o ouvinte compreende o que subjaz ao texto.



As duas postagens a seguir foram publicadas após o resultado da eleição presidencial brasileira de 2022, na qual saiu vitorioso o candidato Lula na disputa com o candidato Jair Bolsonaro, então presidente da República tentando a reeleição. Sobre a polêmica instaurada sobre a passagem da faixa presidencial, o então vice-presidente Hamilton Mourão fez uma declaração que ganhou destaque nas manchetes dos jornais. Compare o uso das aspas em duas delas.



1. O que indicam as passagens sinalizadas por aspas?
2. Considere postagem a do jc_pe e a do diariodepernambuco e sinalize sua resposta no ícone correspondente:

Em qual das postagens a voz de Mourão é transcodificada na íntegra?		
Em qual postagem o jornal reproduz, em discurso indireto, a fala de Mourão, ficando apenas parte do discurso do vice-presidente preservada?		
Em qual das manchetes o leitor tem acesso a mais conteúdo informacional, por haver uma maior contextualização do assunto noticiado?		

3. Que efeito discursivo obtém-se na escolha de se reproduzir o discurso do outro de forma integral ou parcial?
4. Na sua opinião, o que o jornal diariodepernambuco quis dizer ao preservar apenas o fragmento "quase certeza" da fala de Mourão, isto é, que leituras podemos fazer a partir de um discurso implícito na estrutura demarcada por aspas?

Uma mesmo fato noticiado sob diferentes pontos de vista: um jornal adepto de uma postura imparcial e o outro se assumindo criticamente diante do fato narrado. O uso das aspas aqui merece especial relevo na expressão dos implícitos do texto.

Curioso é o emprego dos dois-pontos na demarcação dos limites do tema:rema nas manchetes do Instagram. Anuncia-se o assunto da notícia para depois desenvolver a informação sobre o tema proposto. Uma particularidade no emprego desse sinal gráfico no gênero/suporte em análise.

Mais uma vez, a pesquisa nas páginas do Instagram e a necessidade de se apresentar e comparar os resultados para então se chegar a conclusões.

Os dois-pontos **:/** é um verdadeiro mestre de cerimônia. Ele sempre anuncia algo: o discurso de alguém, a informação sobre determinado tema, uma sequência enumerativa.

Curiosamente nas manchetes de Instagram esse sinal gráfico muito se presta a marcar a divisão entre o assunto, isto é, sobre o que vai se noticiar (tema, tópico), e o fato propriamente dito (rema, comentário).

A manchete de jornal é uma inscrição compacta que serve de "isca" para o leitor acessar a notícia em sua totalidade. E nessa mesma inscrição, os dois-pontos é o divisor entre um mote (palavra ou sentença breve) e o desenvolvimento dele. Uma mininotícia estruturada numa breve inscrição linguística.

1. Aponte o seu celular para os QR Codes do Instagram de dois grandes jornais locais do estado de Pernambuco e anote em seu caderno exemplos de manchetes que contenham os dois-pontos. Identifique as funções desse sinal gráfico nas manchetes coletadas.

2. Nas manchetes a seguir, falta dar a elas o tema. Com base no rema (comentário), utilize de 1 a 3 palavras para a criação do tema.

3. Reescreva as manchetes a seguir de modo a estabelecer o paradigma tema:rema, conforme o exemplo. Você poderá alterar palavras (acrescentar/excluir), mas deverá manter a informação contida na manchete original. Não se esqueça de fazer uso dos dois-pontos **:/**.

Violência no futebol: torcedores do Sport e Santa Cruz entram em confronto horas antes do clássico

A vírgula é o sinal gráfico que mais se atém aos ditames gramaticais. Apesar disso, ela é considerada polivalente, por desempenhar múltiplas funções.

Você acredita que a vírgula corresponde a uma pausa respiratória? Façamos um teste.

1. Leia a manchete ao lado em voz alta, dando uma suspensão respiratória a cada aparição da vírgula **:/** e ponto final **./**.

A pontuação como recurso prosódico não foi aqui negligenciada por acreditarmos que pontuar um texto é também dar a ele ritmo e voz. Sem, contudo, haver a correspondência termo a termo entre fala e escrita.

Atividades orais com os sinais de pontuação são propostas neste caderno. Sempre com o cuidado de fazer o aluno perceber que nem toda pausa sonora corresponde a um registro gráfico com sinal de pontuação.

O trabalho que propomos aqui com os sinais de pontuação não tem como parâmetro erro e acerto. O aluno é estimulado a testar sua língua de diferentes maneiras e opinar qual uso melhor atende suas intenções comunicativas.

2. Siga com a leitura da manchete, marcando a pausa a cada aparição da barra (/) e não mais da vírgula e do ponto final.



Chega de ódio, fake news, / armas e bombas. Nosso povo quer paz / para trabalhar, estudar, cuidar da família / e ser feliz

Chega de ódio, / fake news, armas e bombas. / Nosso povo quer paz para trabalhar, estudar, / cuidar da família e ser feliz

Chega de ódio, fake news, armas e bombas. / Nosso povo quer paz para trabalhar, estudar, cuidar da família e ser feliz

Agora, aponte o seu celular para o QR Code abaixo para assistir ao vídeo com a fala original do presidente Lula, em seu discurso de posse. Transcodifique, no espaço a seguir, a fala do presidente, marcando as pausas com barras.



3. Por último, compare as sugestões apresentadas e escolha qual, na sua opinião, é a melhor construção sonora. Compartilhe sua opinião com seus colegas de classe. E então: a vírgula é ou não é o registro de uma pausa respiratória na escrita?

Tinha uma no meio do caminho



o que nos diz



a gramática?



1. Identifique, na manchete do jc_pe, o sujeito e o predicado.

2. O sujeito e o predicado são classificados como termos essenciais da oração. Na manchete do jc_pe, o emprego da vírgula está de acordo com a norma gramatical? O que diz a gramática sobre o uso da vírgula em relação a esses termos?

3. Na sua opinião, com que intenção discursiva a vírgula se interpôs entre as unidades linguísticas na manchete do jc_pe? Poderia ser a vírgula a indicação de uma pausa sonora?

4. No post em análise, substituímos a vírgula pelos dois-pontos. Responda:

- a) Que efeito discursivo ganha a manchete do jc_pe?
- b) Teria sido essa mesma intenção discursiva pretendida pelo editor ao fazer uso da vírgula?
- c) Qual sinal gráfico melhor atende ao propósito comunicativo do texto, considerando o gênero em que aparece?

5. Uma vírgula se intrometeu na manchete do post ao lado do jornalaglobo. Façamos algumas análises, considerando a prosódia, sintaxe e semântica discursiva da língua.

PROSÓDIA:

A) Leia a manchete em voz alta. Da leitura que fez, é possível justificar a presença da vírgula ali?

B) Agora continue a leitura em voz alta da manchete nas propostas de reescrita a seguir:

- Abuso de medicamentos levou a um surto de fungo resistente no Brasil.
- Lotação de UTIs na pandemia levou a um surto de fungo resistente no Brasil.

Baseado na leitura que fez, caberia uma vírgula em alguma das manchetes? Compare com a leitura da manchete original e comente com seus colegas e professor(a).

SINTAXE:

C) A vírgula separa termos sintáticos considerados inseparáveis pela gramática. Identifique esses termos e as partes que os constituem na manchete do jornalaglobo.

SEMÂNTICA DISCURSIVA:

D) Na manchete, a vírgula separa dois blocos de ideias que mantém entre si uma relação semântica, apesar da inadequação no emprego desse sinal gráfico segundo critério sintático. Qual é essa relação?

E) Na sua opinião, que critério (prosódico, sintático ou semântico-discursivo) guiou o redator no uso que fez da vírgula na manchete? Debata com seu professor(a) e colegas.

6. Agora observe este post do jc_pe. A manchete é constituída por período composto. Duas informações são enunciadas acerca de um mesmo referente.



A sintaxe como parâmetro normativo para o uso dos sinais de pontuação se faz presente em nossas análises. Mas sem o estigma do erro, quando o uso não atende à norma gramatical. O que se busca é sempre a intenção discursiva e a reflexão sobre o uso mais adequado.

Professor(a), suas ações criativas serão o complemento para o que propomos aqui sobre a pontuação. Será sempre bem-vindo o uso de material auxiliar para a melhor compreensão das atividades propostas neste caderno.

Professor(a), nas questões que requerem o conhecimento sobre sintaxe, a sua ação interventiva se faz mais do que necessária, a fim de retomar conceitos e funções sintáticas indispensáveis ao uso da pontuação. Apesar disso, a intenção discursiva é sempre determinante em qualquer que seja o caminho sintático.

Todas as atividades foram pensadas a partir de uma participação conjunta de alunos e professor na construção de reflexões sobre a pontuação.

Executiva do Twitter
Executiva do Twitter

é demitida da rede social.
dormiu no escritório de tanto trabalhar.

Executiva do Twitter que dormiu no escritório de tanto trabalhar é demitida da rede social.

Executiva do Twitter que dormiu no escritório de tanto trabalhar, é demitida da rede social

Na manchete do Instagram, uma estrutura enunciativa delimitada na final por vírgula se intrometeu dentro de outra, formando um todo compacto.

A) Qual a informação principal da manchete e como a sintaxe gramatical nomeia essa unidade linguística?

B) Se a manchete fosse apenas a unidade a seguir, que questionamentos poderiam ser levantados pelo leitor?

Executiva do Twitter é demitida da rede social

C) Os questionamentos que você levantou na questão anterior poderiam ser respondidos pela inclusão da unidade a seguir? Que informações são acrescentadas ao fato já conhecido?

que dormiu no escritório de tanto trabalhar

D) Qual a função do pronome relativo "que" na unidade linguística que introduz? A que termo se refere? E que função sintática ele assume na oração que introduz?

E) O pronome relativo introduz a chamada oração subordinada adjetiva. Essa oração desempenha duas importantes funções enunciativas: restrição e explicação. Que função encontramos na oração subordinada "que dormiu no escritório de tanto trabalhar"?

Restrição, visto que a informação trazida pela oração especifica de que executiva se enuncia algo;

Explicação, visto que a oração informa sobre a motivação para a demissão da executiva.

Restrição e explicação são funções possíveis para a oração, a depender da intenção comunicativa do enunciador (editor da manchete).

 Na função de restrição, a oração subordinada adjetiva se integra à oração principal, de forma a ficar visualmente menos perceptível ao leitor, por não se apresentar delimitada por sinal de pontuação. Na função de explicação, a oração subordinada se destaca, por vir delimitada por um par de vírgulas (no início e no fim).

Debata com o(a) professor(a) e colegas: por que a oração subordinada adjetiva explicativa é marcada por vírgulas e a oração subordinada adjetiva restritiva não vem acompanhada desse sinal gráfico?

F) Na sua opinião, na manchete do ja_pe, o que é mais importante, no primeiro momento, o leitor saber quem é a executiva demitida ou por que ela foi demitida? Compare a sua resposta com a dos colegas.

G) Considere a sua resposta no quesito anterior e determine qual deverá ser a função da oração subordinada adjetiva na manchete do jornal e como deverá ser grafada a manchete em relação à presença ou ausência de vírgulas.

H) Imaginemos que a intenção discursiva do ja_pe tenha sido marcar na manchete a opção não escolhida por você na questão (F). Como deveria ter sido grafada a manchete, considerando a presença ou ausência de vírgulas?



I) Vimos que a intenção discursiva, isto é, aquilo que se pretende enunciar no texto, é determinante para os usos dos sinais de pontuação. Na manchete do ja_pe, percebemos uma inadequação no uso da vírgula. Levante hipóteses junto aos seus colegas e professor(a) para responder a pergunta: é possível identificar o critério utilizado pelo editor ao empregar a vírgula?

J) Compare e responda:

Executiva do Twitter que dormiu no escritório de tanto trabalhar é demitida da rede social
Esther Crawford que dormiu no escritório de tanto trabalhar é demitida da rede social

Ao substituímos o termo genérico "Executiva do Twitter" pelo nome da executiva "Esther Crawford", caberia ainda o emprego da oração subordinada adjetiva com função restritiva? Justifique sua resposta.



1. É comum no texto de jornal a inserção de unidades linguísticas compostas por substantivos ou expressão equivalente com a finalidade de explicar o núcleo nominal a que se refere e, assim, melhor contextualizar o leitor sobre o fato noticiado. São os chamados apostos. Identifique-os nos posts acima do diariodepernambuco.

2. Você deve ter observado que o aposto vem marcado por sinal de pontuação, normalmente vírgulas, e que esse termo sintático pode ocupar diferentes posições na unidade enunciativa (início, meio ou fim). A opção por uma dessas posições poderá atender a um propósito discursivo relativo ao que se quer enfatizar na manchete jornalística. Relacione numericamente as manchetes do diariodepernambuco à sua composição estrutural, considerando a posição das postagens

	aposto + sujeito + fato
	sujeito + aposto + fato
	fato + sujeito + aposto

3. Agora debata com seus colegas e professor(a) se é possível perceber a intenção discursiva do jornal em relação a posição escolhida para o aposto nas manchetes em análise.

4. Reescreva a manchete ja_pe anteriormente analisada, de modo a criar um aposto para Esther Crawford.

Executiva do Twitter que dormiu no escritório de tanto trabalhar é demitida da rede social

O aposto aqui também atende a intenções discursivas.

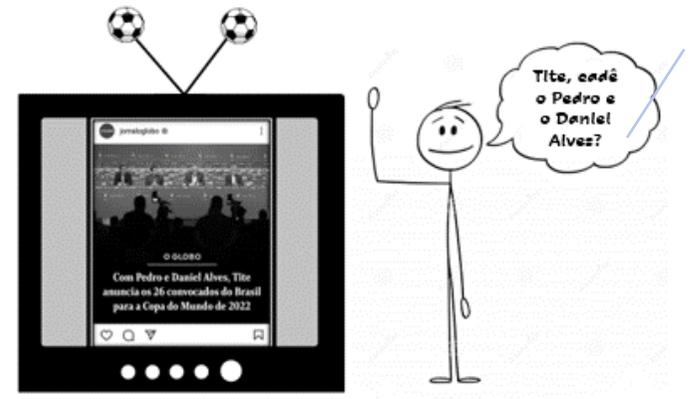
1. A manchete do jc_pe convida o leitor a conhecer a menina Benigna. Ao informar o leitor sobre quem é a menina Benigna, o jornal optou pelo uso de qual construção sintática?
2. Dentro dessa unidade sintática, há um termo destacado por vírgulas, o advérbio "agora". Na sua opinião, qual a intenção discursiva do jornal ao destacar esse termo?
3. Como você reescreveria a manchete de forma a tornar explícita a intenção discursiva subjacente às vírgulas que destacam o advérbio "agora"?



A vírgula com múltiplas funções é o destaque de algumas questões: a vírgula enfática, elíptica, demarcadora de estrutura explicativa, adjuntos, apostos.



1. Na manchete do diariodepernambuco a omissão de um termo foi marcada por vírgula. Que termo é esse?
2. Que marcas textuais indicaram a você qual o termo elíptico?
3. Se a vírgula não estivesse ali, prejudicaria a interpretação do texto?
4. Quais as funções dos dois-pontos e aspas na manchete?



1. A unidade lingüística demarcada por vírgula que abre a manchete do jornal globo traz o propósito discursivo do redator da notícia ao permitir uma leitura dúbia, isto é, ambígua sobre os convocados para integrar o time do Brasil na Copa do Mundo de Futebol. Assinale (V) para verdadeiro e (F) para falso sobre as assertivas a seguir:
 - A) Tite, na coletiva de imprensa em que anunciou os convocados para a seleção brasileira na disputa da Copa do Mundo de Futebol, estava acompanhado dos jogadores Pedro e Daniel Alves.
 - B) Pedro e Daniel Alves estão entre os 26 convocados para a seleção brasileira que disputará a Copa do Mundo de 2022, mas não estavam presentes na coletiva de imprensa em que Tite anunciou os jogadores que disputarão a Copa do Mundo de Futebol.

A e B são leituras possíveis acerca da manchete do jornal O Globo, o que justifica a ambigüidade.
 A é a leitura pretendida pelo redator da notícia, enquanto B traz uma informação falsa.
 B responde ao real propósito comunicativo do redator do jornal e A não condiz com a realidade dos fatos.
2. A vírgula é o sinal gráfico identificador de deslocamentos de unidades lingüísticas nos enunciados. Na manchete do jornal globo, ela delimita uma unidade lingüística que normalmente apareceria no final da oração, conforme vemos em A. Analise com o(a) professor(a) e colegas as sugestões de reescrita a seguir e identifique se em alguma(s) delas a ambigüidade foi desfeita.
 - A. Tite anuncia os 26 convocados do Brasil para a Copa do Mundo de 2022 com Pedro e Daniel Alves.
 - B. Tite, com Pedro e Daniel Alves, anuncia os 26 convocados do Brasil para a Copa do Mundo de 2022.
 - C. Tite anuncia, com Pedro e Daniel Alves, os 26 convocados do Brasil para a Copa do Mundo de 2022.
 - D. Tite anuncia os 26 convocados do Brasil, com Pedro e Daniel Alves, para a Copa do Mundo de 2022.
3. Como você reescreveria a manchete, a fim de desfazer a ambigüidade e deixar clara para o leitor a convocação dos jogadores Pedro e Daniel Alves e a não presença deles no momento da coletiva. Utilize, se possível, sinais de pontuação para realçar o seu intento discursivo.

O uso da vírgula na ambigüação de passagens do texto, que se configura em problema na construção de texto, é uma amostra profícua para a percepção da pontuação na construção de sentidos.

Destacar que a vírgula, simples ou dupla, delimita unidades sintáticas móveis dentro do todo enunciativo. E que a delimitação dessas unidades, ao mesmo tempo que atende a um impositivo lógico-sintático-gramatical, poderá, a depender da opção do deslocamento (se no início, meio ou fim de frase) deturpar a informação pretendida.

Incentivar a escrita e reescrita das manchetes de Instagram permitirá ao aluno testar possibilidades em favor da dissolução da ambigüidade, clareza do texto e veracidade dos fatos.

Sempre a aposta na reescrita e comparação de estruturas enunciativas para a reflexão das implicações discursivas no uso dos sinais de pontuação.

Alguns códigos QR direcionam o aluno para um conteúdo gramatical a fim e fundamentar a análise do uso que se atém à norma ou dela se afasta sob pretexto discursivo.



1. A unidade linguística que abre a manchete do jcp_pe denota circunstância de lugar e vem destacada por vírgula. A sintaxe gramatical denomina essa estrutura de adjunto adverbial. Compare e responda: a mudança de lugar do adjunto no espaçamento gráfico do enunciado orienta o leitor a dar ao enunciado diferentes interpretações?

- A) Lula provoca Estados Unidos, na China, critica dólar e dá recado para Dilma
- B) Lula provoca Estados Unidos, critica dólar, na China, e dá recado para Dilma
- C) Lula provoca Estados Unidos, critica dólar e dá recado para Dilma, na China

Quando o adjunto vem no final do enunciado, nem sempre se faz acompanhar por vírgula. Havendo deslocamento desse termo, a vírgula é obrigatória.

Na manchete do jcp_pe e, assim também, na do diariodepernambuco, a vírgula sequencializa orações justapostas, ficando a conjunção "e" encarregada de introduzir a última dessas orações, a exemplo de:

Lula provoca Estados Unidos, critica dólar e dá recado para Dilma

Entretanto, na manchete do diariodepernambuco, a conjunção apareceu antecedida de vírgula

Náutico joga mal, não se encontra em campo, e é derrotado pelo Central na estreia do Pernambucano



DE OLHO NA GRAMÁTICA

2. Depois de ter pesquisado sobre o emprego da vírgula com o conectivo "e", verifique se os posts a seguir estão de acordo com as prescrições gramaticais e explique qual regra orienta tais usos.



3. Considere os posts da questão anterior em que vemos o emprego de /, e/ para explicar que efeito discursivo opera nas manchetes em que aparecem.

4. Comente a manchete do diariodepernambuco, quanto ao uso da vírgula antes do conectivo "e" em relação à prescrição gramatical.

Náutico joga mal, não se encontra em campo, e é derrotado pelo Central na estreia do pernambucano

5. Ao observarmos as orações pelo que elas enunciam e no como elas se relacionam dentro da unidade linguística, como você justifica o emprego da vírgula na manchete do diariodepernambuco?

6. O post a seguir do jcp_pe se assemelha, na estrutura enunciativa e na temática, ao do post do diariodepernambuco. Compare:



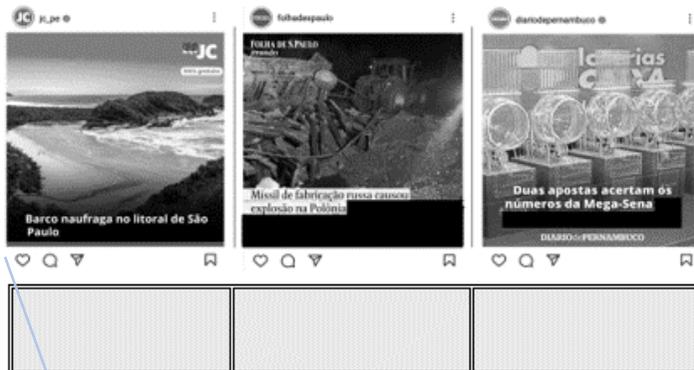
A vírgula sequencializadora de estruturas coordenadas e como recurso na progressão temática do texto se apresenta aqui.

Quando consideramos a progressão de ideias de uma unidade de texto, vemos na manchete do diariodepernambuco uma sequência gradativa de fatos que culmina com a derrota do time alvirubro [Náutico]. A vírgula que antecede o conectivo aditivo "e" acaba por sobressaltar o último fato noticiado, criando um efeito suspensivo na sequência, isto é, uma expectativa sobre o que está por vir.

Na manchete do jc_pe, essa progressão gradativa sofre uma pequena inversão. Reescreva a manchete, de modo a preservar a coerência na sequência dos fatos.



1. Parte das manchetes a seguir foi suprimida. Antes mesmo de acessar o conteúdo integral das notícias, crie perguntas que expressem as curiosidades despertadas em você a partir da leitura da parte das manchetes que ficou preservada. "Troque figurinhas" com seus colegas de turma.



2. Agora você terá acesso à manchete integral dos posts da questão anterior. As partes reinseridas, que complementam as manchetes, respondem a algumas das perguntas que você elaborou?



O ponto e vírgula na gradação de ideias também merece destaque nas manchetes do Instagram.



3. A progressão dos fatos é evidenciada pelo ponto-e-vírgula, numa espécie de síntese da notícia. Compare e responda: a reescrita das manchetes com emprego de vírgula, seguida ou não de conectivo "e", provocou alguma alteração na interpretação desses enunciados?

Barco naufraga no litoral de São Paulo; Bombeiros fazem buscas
Barco naufraga no litoral de São Paulo, e bombeiros fazem buscas

Míssil de fabricação russa causou explosão na Polônia; Varsóvia diz não haver evidências de quem lançou artefato; Moscou nega envolvimento
Míssil de fabricação russa causou explosão na Polônia, Varsóvia diz não haver evidências de quem lançou artefato, e Moscou nega envolvimento

Duas apostas acertam os números da Mega-Sena; um dos ganhadores é do Recife
Duas apostas acertam os números da Mega-Sena, e um dos ganhadores é do Recife



1. O post do diariodepernambuco informa sobre a proibição do banho de mar, desde 2021, em áreas próximas ao local em que banhistas foram recentemente atacados por tubarões. Um ponto final fecha uma assertiva, seguida de um enunciado interrogativo. Diante da reincidência de casos, mesmo com a proibição, o que sugere ao leitor a interrogativa?

2. Se não houvesse a interrogativa na manchete, a presença do ponto final seria necessária na unidade enunciativa? Qual a função desse sinal gráfico na manchete?



3. Há muito tempo, não se considera o texto jornalístico como gênero de linguagem neutra, visto que todo discurso, consciente ou inconscientemente, é atravessado por outras vozes. No post do jc_pe, linguagem verbal e não-verbal se unem na orientação de leitura do discurso implícito na interrogativa da manchete do jornal. Explique: o que parece dizer o jornal sobre o fato noticiado?

4. Se substituíssemos o sinal de interrogação pelos dois-pontos, a mesma orientação de leitura poderia ser mantida? Compare:

Pensão para pets: projeto na câmara discute pensão alimentícia para animais de estimação



Aqui apresentamos os pontos de exclamação e de interrogação como recursos de grande expressividade na promoção do diálogo mais direto entre escritor e leitor.

A partir daqui nomeamos de projetos as atividades de escrita com os sinais de pontuação. Para a realização dessas atividades, será necessário certo conhecimento de edição de texto/imagem.

Como propostas motivadoras, optamos por diferentes gêneros textuais (escritos, visuais e orais), entre elas: notícias antigas, entrevistas, textos não verbais e podcasts. Alguns desses textos estão acessíveis pelo QR Code.



Você, escritor

PROJETO 1: Selecionamos uma notícia antiga do acervo do jornal O Globo, a qual você deverá acessar pelo QR Code a seguir. Após a leitura, você deverá criar uma manchete para o fato noticiado, conforme as orientações para uso dos sinais de pontuação.



MATERIAL EDITÁVEL

1. Para esta manchete, utilize unicamente o sinal ponto e vírgula.
2. Faça assertivas delimitadas pelo sinal gráfico com o fim de apresentar ao leitor, já na manchete, os principais fatos da notícia, uma espécie de síntese de tudo o que será abordado no texto integral da notícia.
3. Procure estabelecer relações semânticas entre os enunciados, a exemplo de causa e consequência, oposição etc.
3. Relacione o texto verbal (manchete) ao texto não-verbal (imagem), buscando compor um todo coerente e atraente.
4. Lembre-se de que a manchete deve conter poucos caracteres
5. No mais, use a criatividade e mire a sua manchete no leitor, atraindo-o para acessar a notícia na íntegra.



PROJETO 2: Selecionamos algumas entrevistas de personalidades, artistas e intelectuais para você assistir via YouTube. Escolha uma para assistir e tenha ao seu lado o seu caderno para anotações. Sempre que ouvir uma fala do entrevistado que chamou a sua atenção, dê uma pausa, retroceda se preciso for, e anote na íntegra, palavra a palavra, o dito do convidado.

1. Escolha um dos vídeos para a criação de um post de notícia de jornal do Instagram [ver modelo a seguir]. O sinal da vez são as aspas na demarcação da voz do "outro", citado na sua manchete.
2. Escolha uma imagem para o seu post, relacionando-a à personalidade que escolheu para a notícia.
3. Crie uma manchete, contendo nela parte da fala do entrevistado, em discurso direto ou discurso indireto.



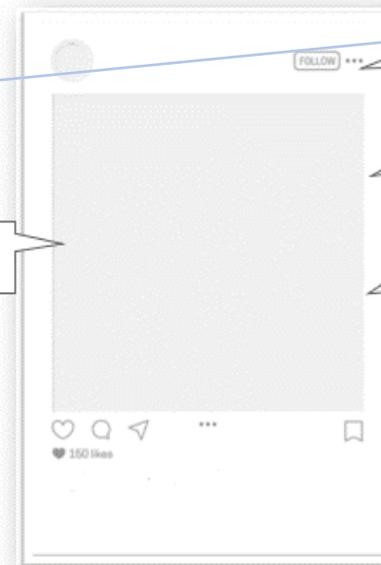
MATERIAL EDITÁVEL

Selecione uma imagem. Copie e cole aqui

Personalize seu jornal, criando uma logomarca e nome

Insira uma caixa de texto para a sua manchete

Escolha a fonte, tamanho e cor, sempre prezando pela legibilidade do conteúdo



Uma leitura orientada dos textos motivadores auxiliará os alunos na composição dos posts de Instagram.

Um código QR será disponibilizado para acesso a uma pasta no drive com um material editável para a composição das manchetes.

PROJETO 3: A notícia a seguir foi publicada há mais de 100 anos, no tempo em que a sociedade nem sonhava em ser digital. Que tal transformar essa notícia num post de notícia de Instagram? Vamos dar a ela uma cara nova. 1. Leia a notícia na íntegra e escolha a informação que deverá ser o destaque para a sua manchete. 2. Agora um desafio: crie uma manchete contendo um ponto de exclamação ou de interrogação, de forma a promover uma interação mais direta com o seu leitor. 3. Não se esqueça de selecionar uma imagem relacionada ao assunto da notícia.



MATERIAL EDITÁVEL

Revisitar notícias impressas antigas poderá instigar o aluno a produzir novas manchetes em posts de Instagram. Um suporte novo numa proposta de atualização linguístico-textual.



PROJETO 4: Você sabe o que é podcast? Convidamos você a ouvir o podcast do canal futura.org.br [QR Code ao lado] sobre "Podcasts e conhecimento: ciência, educação e informação". Tenha ao seu lado o seu caderno para anotações.

A partir da sua escuta, crie um post sobre o assunto, em que imagem e manchete estejam unidas em favor de destacar o tema: o que é, assunto/fato/acontecimento. Use os dois-pontos para delimitar essas partes.



MATERIAL EDITÁVEL



A aposta na diversidade de gêneros possibilitará ao aluno o exercício de diferentes percepções de mundo: sonora e visual, e, consequente reflexão dos fatos para a produção de manchetes de Instagram.

PROJETO 6: As manchetes a seguir apresentam referentes que se pressupõem conhecidos pelo público-leitor, e, por isso, dispensam apresentações. 1. Na hipótese de o leitor dessas manchetes não conhecer as pessoas ou eventos referenciados nos posts, crie novas manchetes, incluindo nelas apostos a fim de apresentar esses referentes. 1. Como você apresentaria cada um deles? Faça uma pesquisa prévia sobre os referentes que precisarão ser apresentados. 2. Lembre-se de que o aposto tem mobilidade dentro da unidade enunciativa e a escolha de uma dessas posições poderá responder a uma intenção discursiva. O aposto deverá vir demarcado por sinal de pontuação. 3. Você poderá fazer algumas alterações no texto da manchete.



Não esquecer que o aposto é uma marca linguística reveladora de grande subjetividade. A construção do aposto e a escolha de sua posição no espaçamento gráfico-enunciativo é já o atendimento a um propósito discursivo, que não poderão passar despercebidos no trabalho de sala de aula.

A pesquisa de informações é o fundamento para a composição das manchetes, sempre no estímulo à criatividade e reflexão discursiva do que é prioritário destacar na notícia.



Professor, o caderno que aqui apresentamos, longe de ser autossuficiente, objetiva apenas creditar à pontuação do texto lugar de relevância como marcador discursivo em sua multidimensionalidade. Desconstruir os tantos estigmas que, por séculos, cercam esse conteúdo pedagógico. Da repetição inócua de que os nossos alunos não sabem pontuar suas produções escritas, cultivemos a crença de que eles nos revelam algo através da forma que utilizam esses sinais gráficos, ainda que em desacordo com o cânone sintático-gramatical. Sejam interrogativos a cada investida de um sinal de pontuação de nossos alunos, exclamativos a cada construção expressiva de nossos alunos com os sinais de pontuação, virgulativos em nossas considerações acerca do bom uso dos sinais de pontuação, apostando na *hetero...* (e não na homo) *...geneidade* desses usos, reticenciosos ao julgar inadequado o uso desses sinais gráficos por nossos alunos. Que esse caderno chegue a você, caro colega de profissão, como um material inspirador para as múltiplas abordagens da pontuação em nossas salas de aula.