

Os sinais de pontuação e a BNCC no ensino de língua portuguesa: prestígio ou vagueza?

*Punctuation signs and the BNCC in Portuguese language teaching:
prestige or vagueness?*

Victor Bruno de Lacerda RAMOS¹
José Herbertt NEVES²

Resumo: O presente trabalho é constituído de investigação sobre o direcionamento dado, na Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018), relativo aos sinais de pontuação. Para tal, parte-se do pressuposto de que tal conteúdo não recebe o prestígio adequado nas aulas de língua portuguesa e em materiais didáticos, o que acarreta a falta de conhecimento de estudantes quanto às possibilidades de uso e percepção desses sinais, sobretudo no que se refere à sua natureza semântica, sintática, estilística e prosódica. Considerando a BNCC como documento norteador da elaboração curricular dos espaços escolares, o direcionamento dado determinará, em grande medida, os aspectos da pontuação a serem evidenciados em sala de aula, desprestigiando ou destacando um aspecto em detrimento do outro. Além disso, mediante análise feita, foi identificado que, na BNCC (2018), a pontuação é relacionada à leitura, análise gramatical e escrita, havendo a necessidade de se investigar como, em cada uma dessas instâncias, a pontuação é contemplada como conteúdo do currículo escolar, mediante o direcionamento encontrado na Base. Para tal, esta pesquisa teve como fundamento teórico: Rocha (1997; 1998), Ferrarezi Jr. (2007; 2018), Puzzo, Kosma e Uyeno (2014), Leal e Lisbôa (2002), Marcuschi (2008; 2010), entre outros. Os resultados obtidos demonstram que não há o direcionamento necessário sobre os sinais de pontuação no documento analisado; inclusive, o prestígio dado a esse conteúdo é precário, o que pode justificar, infelizmente, a inadequada formação de alunos quanto ao emprego dos sinais e à compreensão do quão importante é o uso da pontuação em textos.

Palavras-chave: Análise linguística. BNCC. Ensino de Português. Pontuação.

Abstract: The present paper is made of investigation on the direction given, in Common National Curriculum Base (BNCC, BRASIL, 2018), towards punctuation signs. For such, it starts from the presumption that such subject does not receive, properly, deserving prestige in portuguese language classes and in didactic materials, what brings the lack of knowledge of students towards usage possibilities and perception of these signs, mainly in what concerns its semantic, syntactic and prosodic nature. Considering the BNCC as the appointing document of curriculum elaboration in schools, the direction appointed to punctuation will determine, widely, the punctuation's aspects to be taught in classes, diminishing or highlighting one aspect better than another. Besides, according to the analysis made, it was identified that, in BNCC (2018), punctuation is related to reading, grammatical analysis and also writing, existing the need of investigation on how, in each one of these areas, punctuation is taken as school's curriculum subject according to direction given at the Basis. For that, this research had as theoretical foundation Rocha (1997; 1998), Ferrarezi Jr. (2007; 2018), Puzzo, Kosma e Uyeno (2014), Leal e Lisbôa (2002), Marchuschi (2008; 2010) among others. The results show that there is not proper direction given to punctuation signs in BNCC; also, the prestige conceived to this subject is poor, which may explain, unfortunately, the inadequate training of students regarding the use of signs and understanding of how important the score in texts is.

Keywords: Language analysis. BNCC. Portuguese teaching. Punctuation.

DOI: 10.24024/23585188v14n2a2021p15033

Introdução

Durante nossa vivência como professores em formação, percebemos que os sinais de pontuação são mal trabalhados, tanto em livros didáticos quanto nas aulas de língua portuguesa, o que foi também constatado em pesquisas de Ferrarezi Jr. (2018), Puzzo, Kozma e Uyeno

¹ Especialista em Linguística Aplicada pela FAFIRE | E-mail: profvictorramos@gmail.com

² Professor de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG | E-mail: herbertt_port@hotmail.com

(2014), Rocha (1998) e Leal e Lisbôa (2002). Segundo tais autores, há predominância em tratar da função sintática de tais sinais sem que outras sejam exploradas, como a semântica, a prosódica e a relação do uso desses sinais com o estilo do autor³. A esse quadro ainda se deve adicionar outra grande problemática, apontada por Ferrarezi Junior. (2018): a tradição do ensino de língua portuguesa se caracteriza por relacionar o uso da pontuação às pausas que se pretende dar na leitura em voz alta. Para tal perspectiva de ensino, as vírgulas e os pontos-finais – assim como os outros sinais – indicam, cada qual, específica pausa, podendo ser, respectivamente, “pequena” ou “grande”, o que mostra ser, em tal quadro, a fala a referência da escrita. Essa visão, útil apenas nos períodos de conhecimento primário sobre a língua escrita, fundamenta quebras na estruturação sintática da produção textual escrita de muitos estudantes, ao colocarem a vírgula entre o sujeito e o verbo, ou entre o verbo e seu complemento, por exemplo. Outro ponto importante no que diz respeito a esse contexto é a complexidade presente na natureza dos sinais de pontuação. Segundo aponta Rocha (1997, p. 2), eles são “um sistema plantado na confluência da fala e da escrita”, o que pode gerar certa confusão no que tem a ver com os critérios basilares para o uso desses sinais, como a fala ser a referência primeira para o uso da pontuação em textos escritos.

Marcuschi (2010) e Koch e Elias (2009) consideram a fala e a escrita como duas representações da língua, as quais são necessariamente distintas, sendo a natureza da primeira sonora e a da segunda, gráfica. Entretanto, essa distinção não representa uma dicotomia, pois tais representações se caracterizam, inclusive, por certos pontos em comum, afinal, ambas apresentam funções dentro de contextos sociais e, portanto, relacionam-se. Desse modo, é importante ressaltar que a pontuação, sendo de natureza gráfica, é regida, a princípio, por critérios pertencentes à escrita, e não à fala, ainda que a esta influencie, como em sua função prosódica – afinal, quando um texto é lido em voz alta, a pontuação utilizada no texto escrito indica as pausas e diferentes entonações a realizar, as quais variam de acordo com o sinal

³ Segundo Catach (1980 *apud* Leal e Lisbôa, 2002), a pontuação possui três funções elementares, a saber: prosódica, organização sintática e suplementação semântica. A primeira função é percebida na leitura prosódica, pois cada sinal de pontuação é demarcado, na voz do leitor, por uma pausa ou entonação específica de determinadas palavras, por conta da pontuação empregada. Tal entonação pode ser identificada no uso de exclamações e interrogações, por exemplo. Inclusive tais sinais são muito utilizados em peças de teatro para indicar a entonação a ser dada pelo ator durante a atuação. Para a função sintática, a pontuação atua como item indicador das relações sintáticas dos elementos linguísticos nas frases, estruturando hierarquias e a organização desses elementos nos enunciados. A aplicação dessa função pode ser vista no uso do ponto-final para indicar o término de um período, ou da vírgula, para demarcar adjuntos adverbiais deslocados, vocativos e apostos, por exemplo. A função semântica se caracteriza pelo efeito de sentido provocado pelo uso de determinado sinal de pontuação quando outros poderiam ser utilizados, ou nenhum. Ou seja, quando há opção de uso ou não uso de sinais de pontuação sem que haja quebra com as relações sintáticas estabelecidas. Isso pode ser visto no início do conto *A menina sem palavra*, do escritor Mía Couto, o qual se inicia da seguinte maneira: “A menina não palavreava. Nenhuma vogal lhe saía, seus lábios se ocupavam só em sons que não somavam dois nem quatro.” (p. 31). De acordo com as regras da sintaxe estabelecidas pela norma-padrão, o primeiro ponto-final poderia ter sido substituído por uma vírgula, sem que houvesse prejuízo das relações sintáticas ou compreensão desse trecho. Entretanto, o uso do ponto-final estabelece destaque ao fato de a menina não “palavrear”, o que não é feito no trecho a seguir, pois um ponto-final poderia ter sido utilizado após “saía” em “Nenhuma vogal lhe saía”, provocando mesmo efeito. Com isso, percebe-se que, para o autor, esta informação não merece a importância que a trazida anteriormente. Rocha (1997, 1998) chama a atenção para estilo do autor quanto ao uso da pontuação, o que configuraria uma quarta função: a estilística, a qual é particular do escrevente e dialoga com as outras. Em seus trabalhos *O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva* (1997) e *Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação* (1998), a autora discorre sobre a liberdade do autor do texto em utilizar da pontuação a partir de diferentes referenciais. A maneira de pontuar varia entre épocas e seus autores. Inclusive, há diferença entre os estilos que os povos têm de usar a pontuação, a partir das particularidades de cada língua (ROCHA, 1998).

apresentado.

Diante disso, no que se refere ao ensino da pontuação, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, acreditamos que a BNCC (BRASIL, 2018), como documento oficial regulador dos objetivos dos professores em sua prática docente, deva apresentar subsídios para que os sinais de pontuação sejam contemplados em suas funções sintática, prosódica, semântica (CATACH, 1980) e estilística (ROCHA, 1997, 1998), tanto em materiais didáticos quanto em abordagens em sala de aula, de modo a expandir a abordagem que lhes é dada nas diversas interações educativas voltadas para o trabalho com esse conteúdo ou seu uso. Isso fundamenta a investigação que propomos nesta pesquisa, a qual tem por objetivo analisar o tratamento dado aos sinais de pontuação na BNCC.

Fundamentos metodológicos da pesquisa

Esta seção trata do processo metodológico basilar para a elaboração da presente pesquisa. Aqui, há a caracterização do *corpus* e a descrição dos procedimentos e categorias.

Caracterização do *corpus*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial que serve como referência para a elaboração dos currículos escolares e legitimação de práticas pedagógicas, conforme a proposta que apresenta (BRASIL, 2018). Abrange, assim, toda a Educação Básica e é pautado em dez competências gerais, as quais se relacionam e se desdobram em habilidades particulares às áreas do conhecimento, a saber: Ciências da Natureza, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e suas Tecnologias.

O documento é de caráter normativo e formado por um conjunto de aprendizagens que devem ser desenvolvidas nos estudantes ao longo de sua formação escolar. Tal formação, segundo a Base, é pautada na construção integral do estudante, e esta, por sua vez, é ornamentada “[...] pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2018, p. 7). A partir disso, pode-se afirmar que seu objetivo é assegurar aos alunos o direito a uma educação igualitária, para além da mera permanência deles nas escolas. Além desse ponto, o documento em questão tem por objetivo, por meio da formação integral dos discentes, promover mudanças sociais. Para tanto, em sua proposta, há estímulo à relação entre o conhecimento teórico e a vida em sociedade, de modo que a teoria não se faça um fim em si mesmo, mas um meio para vivência mais consciente, em sociedade, por parte do estudante.

A BNCC se organiza em etapas: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para cada uma delas, há habilidades que devem ser trabalhadas conforme as demandas necessárias. No Ensino Infantil, os alunos são direcionados para a experiência; já no Ensino Fundamental e Médio, há grande atenção nas disciplinas e áreas do conhecimento, respectivamente, e a diminuição da vivência empírica trazida na Educação Infantil. A última etapa, Ensino Médio, apresenta, para cada área do conhecimento, competências específicas “[...] cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas” (BRASIL, 2018, p. 33), enquanto na primeira, Ensino Infantil, a vivência empírica é traduzida em campos de experiência.

Cada habilidade é apresentada, no documento, por um código alfanumérico, o qual explicita, nesta sequência: a etapa da educação, a idade dos alunos – no caso da Educação Infantil – ou a série, no caso do Ensino Fundamental e Médio, a disciplina, para o Ensino Fundamental, e a área do conhecimento, para o Ensino Médio, e, por fim, a posição da habilidade na numeração do ano ou bloco de anos (BRASIL, 2018). Por exemplo: a habilidade EF67EF01 refere-se ao Ensino Fundamental (EF), contempla o 6º e o 7º Anos (67) da disciplina de Educação Física (EF) e é a primeira no quadro das habilidades para o Ensino Fundamental disponibilizadas na BNCC (01).

Entre as habilidades que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, integram este *corpus* as que tratam diretamente dos sinais de pontuação. Entretanto, é de nossa ciência o fato de outras habilidades fazerem menção indireta a tais sinais. A proposta desta pesquisa não abarca a análise destas, tendo sido dada atenção apenas às primeiras. Desse modo, vinte e quatro habilidades foram analisadas e classificadas em categorias, segundo sua proposta.

Descrição de procedimentos e categorias

A partir das vinte e quatro habilidades analisadas e constituidoras do *corpus*, três categorias foram formadas, as quais se caracterizam por habilidades de pontuação com foco: 1) na leitura de textos escritos; 2) na produção de textos escritos; 3) no conhecimento do sistema gramatical. Entre as categorias mencionadas, há habilidades que pertencem a mais de uma, dialogando, assim, com diferentes propostas de uso da língua. Percebeu-se, também, que, nessas habilidades, a pontuação aparece relacionada a alguma prática linguística, o que foi levado em consideração para a realização da análise.

A análise dessas habilidades foi realizada conforme a perspectiva apresentada por Catach (1980), para a qual há três funções elementares da pontuação: sintática, prosódica e semântica, e a estas foi acrescida a perspectiva de Rocha (1997, 1998) acerca da relação entre pontuação e

estilo. Além disso, considerou-se, neste trabalho, que os sinais de pontuação têm sido conteúdo escolar desvalorizado não só em sala de aula, mas também nos materiais didáticos (LEAL; LISBÔA; 2002), de modo que seu tratamento se dê, sobretudo, dentro das regras da análise sintática. Portanto, é necessário que haja maior atenção na pontuação e adequação à abordagem dada a este conteúdo, dando-lhe, inclusive e especialmente, maior destaque, tendo em vista a importância que tem na elaboração e compreensão textuais (ROCHA, 1998). Nesse contexto, a BNCC, enquanto documento oficial regulador da formação curricular nacional, apresenta-se como elemento fundamental para o bom uso e tratamento que tais sinais recebem. Portanto, sua análise mostrou-se essencial para a proposta desta pesquisa.

Fundamentos teóricos sobre o sistema de pontuação em língua portuguesa e seu ensino

Segundo nos aponta Ferrarezi Jr. (2018), é raro encontrar usuários da língua portuguesa que usem devidamente a vírgula. Em contrapartida, é fácil se deparar com textos nos quais o uso desse sinal tem por base o ritmo da fala, e, a partir de tal configuração, muitos desvios de caráter sintático nas relações entre os termos das orações são ocasionados. Essa questão apresenta uma problemática característica não só do ensino de pontuação - o qual, segundo nos aponta Ferrarezi Jr. (2018), se baseia em a fala servir de princípio para o uso da pontuação -, mas também do lugar de confluência entre fala e escrita em que tais sinais se encontram (ROCHA, 1998). A autora, sobre a perspectiva apresentada, afirma que esse lugar se firma na crença de que há uma relação de correspondência perfeita entre ambas as modalidades, o que gera desvios do uso desses sinais quando em produções escritas. Nas palavras da pesquisadora: “Há muitos erros de pontuação decorrentes da pressuposição de que existe uma relação unívoca entre a prosódia da fala e a pontuação da escrita, de modo que os usos da linguagem falada possam ser transferidos diretamente para a escrita, sem alterações” (p. 4).

Tal visão também é encontrada em Ferrarezi Jr. (2018), pois, para o autor, a escrita não deve ser tida como uma tentativa de representação da fala, afinal, “Não se escreve como se fala e não se fala como se escreve” (p. 14), o que fundamenta sua crítica sobre a ideia de que há relação direta entre a fala e a escrita - ideia esta que permeia, segundo o pesquisador, o ensino de língua portuguesa no Brasil. Sobre a distinção entre ambas, o pesquisador afirma que ambas possuem naturezas distintas, sendo a fala natural, de particularidade sonora, e a escrita, uma tecnologia, gráfica, criada para determinadas funções sociais. Essa ideia é encontrada também em Marcuschi (2010) e Koch; Elias (2009).

Ainda a respeito desse tópico, Marcuschi (*apud* XAVIER; CORTEZ, 2003) considera a língua como uma atividade sociointerativa, historicamente situada nas diversas formas de

interações sociais. Tal atividade se manifesta de forma falada ou escrita, o que constitui duas modalidades da língua. Para o linguista, estas possuem naturezas distintas, sendo a primeira sonora e a segunda, gráfica, entretanto, há sério problema em concebê-las como uma dicotomia, opostas, sem relação, pois, em sua perspectiva, fala e escrita são um *continuum*. Sobre isso, explica o linguista: “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (MARCUSCHI, 2010, p. 37). Em outras palavras, por se manifestarem em contextos sociais, tendo por base o mesmo código linguístico, gramática e práticas sociais relacionadas, há necessária relação entre ambas as modalidades. Sobre isso, é importante mencionar que, por vezes, elas são simultaneamente necessárias em práticas específicas, como em telejornais, os quais se constituem de um profissional comunicador que utiliza a fala para interagir oralmente com o telespectador. Entretanto, sabe-se, tal processo se dá a partir da leitura de um texto escrito disponibilizado a quem apresenta o telejornal. Eis um exemplo em que fala e escrita participam simultaneamente da mesma prática social, com finalidade em comum.

Portanto, o princípio de que fala e escrita são relacionadas, mas não correspondentes, tendo em vista suas naturezas distintas, mostra-se basilar para que se identifique, devidamente, o que é concernente a cada uma, pois considerar essa correspondência total é, conseqüentemente, deslegitimar as regras que as constituem – uma vez que ambas possuem seu próprio funcionamento. Esse quadro serve de base para que haja, na leitura prosódica, atribuição de entonações distintas e pausas para cada sinal, as quais são exigidas por estes. Portanto, é natural concluir que a pontuação serve para indicar distinções melódicas e rítmicas da língua quando escrita. Essa linha de raciocínio tem por base Dacanal (2016, p. 14), o qual afirma que

[...] pausa e pontuação – da mesma forma que entonação e pontuação – não possuem qualquer ligação direta *entre si* mas, sim, ligam-se, *cada qual por si e autonomamente*, à estrutura sintático-semântica da frase, o que na prática quer dizer ao sentido ou ao conteúdo dela, isto é, da frase. É absurdo, portanto, afirmar, por exemplo, que uma vírgula *indica* uma pausa. Ou vice-versa, que uma pausa *exige* uma vírgula. O máximo que se pode dizer é que a vírgula *corresponde*, na realização escrita da língua – o texto –, à pausa, na realização oral – a fala.

Essa relação entre pontuação e ritmo, para Catach (1980, *apud* LEAL; LISBÔA, 2002) configura uma das funções elementares dos sinais de pontuação: a prosódica, para a qual “A pontuação teria como função indicar pausas, ritmo, linha melódica, entonação” (p. 131), a qual se deve à perspectiva que lhe era aplicada durante grande parte do século XIX. Nesse período, a pontuação servia como item demarcatório de aspectos da oralização. Essa prática ainda pode ser vista hoje em textos publicitários, por exemplo, ou de escritores do referido século, como se o autor do texto buscasse “[...] usar os marcadores para recuperar os aspectos rítmicos característicos da oralidade” (LEAL; LISBÔA, 2002, p. 131). No que diz respeito a essa função

e à importância que lhe é dada, as autoras elucidam que “conceber que a pontuação pode também desempenhar função prosódica não significa, no entanto, encará-la como sendo essa a sua função primordial” (p. 132), pois “não existe reciprocidade total entre respiração e pontuação” (p. 132).

Esse panorama sobre a relação entre a prosódia e a pontuação mostra-se como uma consequência direta da definição acerca da pontuação apresentada por Dacanal (2016, p. 13, destaque nosso), para a qual os sinais de pontuação são “[...] um conjunto de sinais visuais diretamente ligados à língua *quando escrita*”. Tal perspectiva, ainda que abrangente, é fundamental para análises produtivas a respeito dos sinais de pontuação, pois é preciso dissociar, em certa medida, a pontuação da fala. Sobre essa questão, o pesquisador é bastante categórico ao afirmar que

A inadequação, a incoerência e a confusão que caracterizam as gramáticas e os manuais tradicionais no que diz respeito à questão da pontuação são produto, basicamente, da falsa premissa que os fundamenta. Esta falsa premissa, nem sempre explicitada claramente, é a de que o sistema de pontuação está relacionado, de alguma forma, com a realização oral da língua. Assim sendo, o sistema de pontuação teria como função reproduzir elementos da oralidade, tais como as pausas, a entonação, a altura e a intensidade. Não é preciso apelar a sofisticadas teorizações para perceber que tal premissa é logicamente insustentável e praticamente inviável (DACANAL, 2016, p. 13).

É necessário perceber que dissociar completamente a pontuação da realização oral da língua é contradizer a ideia de *continuum* proposta por Marcuschi (2010), pois esta fundamenta que a pontuação – como pertencente à escrita – relaciona-se com a fala em certa medida. Assim como tal relação se manifesta nas pausas que devem ser dadas na leitura prosódica, além da entonação específica de certos sinais como interrogação, exclamação, reticências, entre outros.

Rocha (1997, p. 1) apresenta uma perspectiva mais satisfatória quanto à pontuação, considerando a problemática apresentada: “[...] sistema de signos complementares à informação alfabética de nossa escrita”. Esse olhar mostra, primeiramente, que a pontuação, como sistema de signos, é dotada de significado, produzindo, assim, efeito de sentido nos textos escritos. Além disso, por ser um sistema, tem princípios de funcionamento pautados na sintaxe, semântica e prosódia da escrita, segundo Catach (1980, *apud* LEAL; LISBÔA, 2002). A respeito das funções sintática e semântica, é importante esclarecer que, para a primeira, segundo as autoras (2002, p. 132),

[...] a pontuação atua no sentido de unir e separar partes do discurso, realizando junções, disjunções, inclusões, exclusões, dependências e hierarquizações no âmbito da organização do texto escrito, auxiliando o leitor a perceber as relações entre as partes do texto. Dessa forma, a pontuação atuaria também como recurso coesivo no texto.

Para esta função, a pontuação serve como item coesivo, instrumento auxiliar das caracterizações sintáticas das palavras em frases. Assim, ela indicaria ao leitor as relações entre as partes do texto, evidenciando, também, as respectivas classificações, como é o caso de orações e termos intercalados, apostos e vocativos, por exemplo. Referente à relação entre esta função e a prosódica, Rocha (1998) é clara ao afirmar que,

Apesar da tendência atual de pontuar de forma mais gramatical (sintática) que prosódica, ao comporem um texto, os escritores são particularmente sensíveis ao ritmo. É como se a linguagem escrita atuasse envolvendo uma imagem mental do som e como se fosse possível chegar mesmo a "ouvir" essa voz interior (p. 1).

No que diz respeito à função semântica, é necessário destacar que está subjacente às duas mencionadas (prosódica e sintática). Pouco encontrada em livros didáticos e salas de aula, é, também, suplementar às outras, uma vez que não há como dissociar qualquer ato comunicativo de produção de sentido. Para Leal e Lisbôa (2002, p. 132-133),

As propriedades relacionadas aos efeitos da enunciação criam algumas dificuldades por implicarem em escolhas ocasionadas pelos efeitos de sentido que se pretende provocar no texto. O produtor do texto pode, em grande parte das ocasiões, selecionar um entre vários signos que podem ser utilizados, mudando, em diversos momentos, a estrutura das sentenças e períodos concomitantemente às seleções entre os sinais de pontuação.

Percebe-se, então, que a pontuação indica os sentidos das partes do texto a partir das relações sintáticas e do ritmo prosódico que implica, afinal, há uma gama de opções do uso da pontuação dentro da produção textual, e essa liberdade configura uma função que se pode adicionar às outras três: a estilística. Para tal, o autor do texto, evidentemente, dentro dos limites e espaço adequado ao gênero textual produzido, terá que tomar decisões baseadas em suas intenções referentes ao sentido que deseja imprimir nas palavras produzidas, por meio da reflexão sobre suas relações sintático-semânticas e ritmo prosódico. É impreterível, para isso, que o autor tenha conhecimento sobre tais referenciais do uso da pontuação e do gênero escolhido.

Evidencia-se, portanto, que o desconhecimento dessas particularidades da pontuação é um dos fatores que inviabiliza o seu uso mais consciente, assim como o seu ensino. Entretanto, a falta do conhecimento de seus aspectos históricos também se apresenta como outra problemática, já que são encontrados, no ensino de língua portuguesa e em materiais didáticos, princípios de pontuação datados de outras tradições formadoras da história desses sinais. De modo resumido, sobre esse contexto, Rocha (1997, p. 1) assim justifica:

Primeiro, o fato de durante séculos a pontuação ter sido um mecanismo optativo e adicional ao texto para facilitar sua leitura, de domínio de uns poucos (leitores e escribas). Segundo, na Idade Média geralmente não era o autor quem escrevia o texto. A natureza morosa e mais artesanal da escrita dessa época possibilitava inúmeras

versões de um texto. As tarefas de escrita (composição, cópia e edição) eram divididas entre o autor, o escriba/copista e o editor, que podiam adotar sistemáticas de pontuação diferentes, conforme a orientação do scriptorium onde o manuscrito era produzido. Todos estes fatores eram fonte de divergências.

Além da falta de concordância quanto ao uso da pontuação, houve a cultura de uso desse sistema como item de demarcação para a leitura oralizada, já presente no rudimentar sistema de pontuação grego e muito utilizado na Idade Média:

Os estilos de pontuação também estão intimamente relacionados com o tipo de leitura dominante em cada época - leitura oral ou leitura silenciosa (visual). Antigamente a pontuação estava muito mais presa à prosódia que à gramática. E isso porque os textos eram para ser lidos em voz alta [...]. Na escrita desta época é muito frequente o uso de uma pontuação que viola as normas gramaticais, especialmente separando sujeito e predicado. No entanto, se "ouvirmos" essas passagens com as intenções prosódicas do autor, perceberemos que a pontuação é perfeitamente plausível. A mesma coisa vem acontecendo nos textos publicitários atuais (ROCHA, 1997, p. 1).

Hoje, a visão de leitura é diferente da vigente no período medieval, pois a leitura baseia-se, segundo Rocha (1997), mais no sistema gramatical que na prosódia, pois as práticas de leitura configuram-se como, predominantemente, silenciosas. Quanto a este ponto, mostra a autora que: “[...] a concepção de leitor mudou muito. A leitura oral caiu em desuso. Em geral ela é rápida e silenciosa, fazendo com que mais linguagem possa ser assimilada como simples atos de compreensão” (p. 1).

A ciência desses fatos contribui para que o professor possa, em sua prática, trazer explicações melhor fundamentadas que justifiquem o uso ou as possibilidades de uso da pontuação na leitura ou produções textuais dos alunos, assim como produtivas perspectivas de compreensão acerca, por exemplo, do efeito de sentido da pontuação.

Considerações sobre o tratamento do sistema de pontuação na BNCC

Nesta seção se encontram as análises feitas a respeito do tratamento recebido pelos sinais de pontuação nos segmentos Ensino Fundamental e Ensino Médio na BNCC.

Ensino Fundamental: anos iniciais

Presume-se que, dentro destes anos iniciais de aprendizagem – os quais compreendem do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – os alunos sejam estimulados ao contato inicial com os sinais de pontuação. Considerando a perspectiva adotada por Catach (1980) quanto às funções que tais sinais desempenham nas produções escritas (semântica, sintática e prosódica) e a

relação entre estilo e pontuação, apresentada por Rocha (1997, 1998), é de se esperar que esse contato inicial seja caracterizado por noções prosódicas do uso da pontuação, tendo em vista os estudantes tomarem a fala como referência para a escrita, a princípio. Além disso, é importante considerar que os discentes, nesse período, ainda estejam se familiarizando com a representação escrita da língua, assim, a referência do uso desses sinais se caracteriza pelas entonações, assim como as pausas dadas na oralidade. A partir disso, é natural que os professores direcionem o uso da pontuação para os alunos sem tratar das regras referentes à sintaxe, semântica, tampouco da estilística, mas tracem relações com a prosódia adequadas ao ano escolar.

Nesse sentido, os sinais aprendidos devem ser os que apresentam maior frequência de uso e, também, de mais prática assimilação, ao menos em algum de seus aspectos, tais quais vírgula, ponto-final, sinal de exclamação e sinal de interrogação, sobretudo estes dois últimos, os quais indicam entonações características e de fácil assimilação para os estudantes. A tais sinais, podem-se adicionar o travessão e as aspas, tão presentes nos diálogos e discurso indireto.

É válido mencionar que, para o devido aprendizado da pontuação, faz-se imperioso o trabalho desse sistema em gêneros textuais, uma vez que estes servem de referência para o uso da língua, portanto, da pontuação. Sobre isso, mostra Rocha (1998, p. 2) que “É comum encontrarmos textos onde a pontuação, ou a falta dela, à primeira vista estranhas, têm o objetivo de criar efeitos especiais, muitas vezes com o autor libertando totalmente a escrita da fala”, o que pode ser visto na obra *Memorial do Convento*, do escritor português José Saramago, na qual se observa o uso da vírgula distinto do que é trazido pela norma-padrão - uma vez que funciona, por vezes, tal qual dois-pontos, aspas ou travessão – ou a ausência de pontuação:

(...) Perguntou el-rei, É verdade o que acaba de dizer-me sua eminência, que se eu prometer levantar um convento em Mafra terei filhos, e o frade respondeu, Verdade é, senhor, porém só se o convento for franciscano, e tornou el-rei, Como sabeis, e frei António disse, Sei, não sei como vim a saber, eu sou apenas a boca de que a verdade se serve para falar, a fé não tem mais que responder, construa vossa majestade o convento e terá brevemente sucessão, não o construa e Deus decidirá. Com um gesto mandou el-rei ao arrábido que se retirasse, e depois perguntou a D. Nuno da Cunha, É virtuoso este frade, e o bispo respondeu, Não há outro que mais o seja na sua ordem (p. 13).

O trecho é retirado de uma obra literária, a qual permite ao autor subverter algumas regras estabelecidas pela norma-padrão para finalidades estéticas. Isso não pode ser visto, por outro lado, em textos oficiais de caráter prescritivo, como a Constituição Federal, a qual é escrita em norma-padrão, não permitindo, devido a sua finalidade, variações no uso da pontuação como as encontradas na referida obra de Saramago ou em outros textos de caráter literário. Essa breve comparação mostra que o gênero textual traz certo direcionamento ao que é permitido ou não, no que se refere ao uso da pontuação.

Assim, e considerando que nesses anos iniciais da educação, não se abordará o aspecto sintático da pontuação – ao menos não de forma explícita, pois os alunos desenvolverão, naturalmente, noções sobre as diversas configurações que as frases podem ter, sendo na ordem direta ou não –, é fundamental e previsível o enfoque na perspectiva prosódica desses sinais, tanto em sua percepção nas leituras quanto nas produções textuais.

Nesse período, segundo encontrado na BNCC (BRASIL, 2018), há doze habilidades⁴ a desenvolver nas quais há menção direta à pontuação, dentre as quais apenas uma perpassa todos esses anos escolares, a saber:

Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação (EF15LP06).

Percebe-se que tal habilidade aponta para a revisão, de modo geral, da produção textual, com enfoque na ortografia e pontuação. Ainda que a proposta da revisão seja algo, em qualquer ano escolar, produtivo, não se percebe algum direcionamento quanto aos sinais que devam ser observados nesse processo, o que revela, aqui, a vagueza quanto ao tratamento dado à pontuação. Além do mais, não há menção alguma ao aspecto prosódico a ser observado, ou sequer tomado como perspectiva nas produções textuais dos alunos. É necessário, entretanto, considerar que a BNCC, enquanto base, não deve apresentar detalhes referentes à prática docente, mas trazer direcionamentos a partir dos quais os professores configurem suas práticas. Mesmo assim, aponta-se que, na habilidade em questão, é preciso haver maior especificidade, uma vez que é conteúdo complexo, importante e de pouco prestígio nas aulas de língua portuguesa e materiais didáticos (LEAL; LISBÔA, 2002).

Apesar de a habilidade EF15LP06, segundo a análise feita, apresentar lacunas quanto ao direcionamento que deveria ser dado, há habilidades, como a EF05LP04, que apresentam

⁴ (EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.

(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.

(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.

(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.

(EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de apostrofo.

(EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.

(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.

(EF04LP27) Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena.

devido direcionamento do que deve ser observado na pontuação, e, nesses anos iniciais, além da relação entre a pontuação e as entonações, o trabalho com o efeito de sentido dos sinais de pontuação em textos mostra-se produtivo. Na habilidade mencionada, encontra-se que o aluno deve:

Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses (EF05LP04).

Na habilidade trazida, há claro direcionamento do trabalho com a pontuação, ao se ter o efeito de sentido como objeto de análise acerca do uso desses sinais gráficos, o que facilita sobremaneira a prática docente. Outro aspecto importante dessa habilidade encontra-se no verbo “diferenciar”, pois, além da mera percepção da pontuação, o aluno deve aplicar o conhecimento construído desses sinais em gêneros textuais nos quais estejam presentes, tais quais fábulas, por exemplo, nos quais há presença do discurso indireto – muito útil para o trabalho com os sinais mencionados. Com isso, fica claro que o aluno não deve se limitar à compreensão do caráter prosódico da pontuação, para essa habilidade, mas ir além e perceber o efeito de sentido da pontuação indicada⁵.

Outra habilidade que chama a atenção por apresentar direcionamento do uso da pontuação é a EF35LP07, pois ela se configura da seguinte forma:

Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso (EF35LP07).

Percebe-se, na referida habilidade (EF35LP07), a relação entre o uso das vírgulas nas enumerações, e, ainda que os discentes não saibam o que significa o termo “enumeração”, deverão desenvolver a noção de que, ao listar itens, ou uma sequência de ações, por exemplo, as palavras que compõem tal processo deverão ser separadas por vírgulas. Esse direcionamento viabiliza ao docente mais segurança quanto ao trabalho com a vírgula. É válido salientar que o professor deve se utilizar das habilidades presentes na Base para desenvolver sua prática. No caso desta última habilidade analisada, cabe ao professor propor reflexões sobre a distinção entre os sinais de pontuação trazidos, ou até mesmo a combinação entre eles – exclamação e interrogação, por exemplo – para que tal utilização se dê produtivamente por parte do aluno.

⁵ Para além da perspectiva prosódica, a busca pelo efeito de sentido da pontuação nos textos escritos é fundamental para melhor leitura e escrita dos alunos, nesse período de escolarização. Esse trabalho pode ser feito com a vírgula, a partir do instante em que o estudante é levado a perceber que um texto repleto desse sinal tem um ritmo de leitura menos acelerado que um texto com poucas. Além disso, é importante que os alunos, ainda que não tenham explicação – porque muitas são de natureza sintática ou estilística –, tenham ciência de algumas situações em que a vírgula pode ser opcional, e essa abordagem seria fundamentada adiante quando fossem tratados os motivos pelos quais o uso da vírgula é facultativo.

Ensino Fundamental: anos finais

Os Anos Finais compreendem do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental. Nessa fase de desenvolvimento dos alunos, é natural que haja, nas aulas, maior presença de abstrações que nos anos anteriores, pois se presume que os alunos estejam desenvolvidos, de modo a entender conceitos e aplicá-los nas atividades escolares. Logo, nesse período, as noções de sintaxe e semântica são solidificadas de forma que, no 9º Ano, os alunos já tenham trabalhado da ortografia à sintaxe da gramática normativa, o que indica, portanto, a apresentação de outras perspectivas dos sinais de pontuação além das já apresentadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, é importante que esse direcionamento dado ao trabalho com os sinais de pontuação indiquem, com clareza, a perspectiva a ser adotada ou como a pontuação pode-se relacionar à sintaxe ou semântica. Desse modo, é nesse período escolar que os estudantes devem desenvolver a compreensão da natureza multifacetada da pontuação, percebendo, assim, o efeito de sentido que os sinais de pontuação – ou sua ausência – têm no texto, a importância das relações sintáticas entre os termos nas frases, assim como com a prosódia.

Destacou-se, na análise feita das habilidades referentes a tal período de escolarização, certa vagueza quanto ao direcionamento a ser dado no ensino de pontuação, embora outras habilidades mostrassem este direcionamento de modo satisfatório. É necessário chamar atenção para o que Ferrarezi (2018) apontou quanto à cultura do ensino dos sinais de pontuação nas aulas de língua portuguesa, o qual se caracteriza pela ideia de que o uso desse sistema tem por referência a fala. Nas palavras do autor,

É raríssimo encontrar uma pessoa que domine o uso da vírgula, por exemplo. Principalmente porque a escola brasileira adotou aquela conversa fiada de que a vírgula serve para uma “pausa pequena” ou para uma “respiração pequena” e o ponto-final para uma “pausa grande” ou para uma “respiração grande”. Isso é um absurdo [...]. E é, também, uma forma de desencaminhamento tão eficiente dos alunos que quase todos crescem e avançam nos estudos sem saber pontuar (p. 10).

Destaca-se, portanto, a necessidade de, nesse período de escolarização, as noções referentes ao uso do referencial sintático, semântico e prosódico (CATACH, 1980) receberem maior atenção, de modo que a pontuação não seja usada tendo por referência os ritmos e entonações da fala.

Na habilidade EF08LP16, há a contemplação do efeito de sentido gerado pelos sinais de pontuação dentro de produções:

Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.) (EF08LP16).

O verbo utilizado é “explicar” – diferentemente de outras habilidades para as quais os estudantes devem “identificar” ou “utilizar” a pontuação. Para isso, é necessário que o docente promova a reflexão por parte do aluno no que diz respeito ao sentido gerado no texto a partir do uso da pontuação. Além desse processo, que o discente seja estimulado a formular, verbalmente, explicações que contemplem a produção desses sentidos com base na distinção na utilização de diferentes sinais.

Por outro lado, a habilidade EF67LP33 destoa da EF08LP16 substancialmente, pois a instrução nela presente consta de, apenas,

Pontuar textos dequadramente (EF67LP33).

Tal habilidade mostra-se como representativa do caráter de vagueza percebido em algumas habilidades da BNCC, pois o advérbio “adequadamente” indica grande leque de possibilidades e imprecisão quanto ao que deve ser tratado a respeito da pontuação. Além desse ponto, percebe-se também, em quantidade considerável de habilidades, a predominância da relação entre a pontuação e a sintaxe, havendo, necessariamente, destaque para a associação entre uso da vírgula e o desenvolvimento do período composto por coordenação ou subordinação, por exemplo. Para a escrita, é importante que os alunos saibam como tal relação se configura. Entretanto, o problema está no fato de os outros aspectos da pontuação não serem contemplados devidamente, o que mostra mais uma limitação da BNCC para com o tratamento recebido pelos sinais de pontuação.

Quanto a essa relação entre a sintaxe e tais sinais, percebe-se, além de predominância, presença de maior direcionamento quanto ao que deve ser tratado. Como exemplo disso, tem-se a habilidade EF06LP07, na qual se encontra claro o que deve ser observado da pontuação em relação ao período composto por coordenação:

Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação (EF06LP07).

Aqui, percebe-se o nível de especificidade necessária para o trabalho com a pontuação

em sala de aula, pois o professor tem claro o que deve ser contemplado quanto à pontuação, o que difere bastante da habilidade EF67LP33 – na qual se encontra que os textos devem ser pontuados “adequadamente”. Entretanto, é evidente que tal habilidade apresente produtiva perspectiva, afinal, há critérios sobre o uso da pontuação que devem ter sido ensinados aos alunos, portanto, o advérbio “adequadamente” diz respeito ao que tem sido trabalhado até então.

A partir desse cenário, percebe-se que a pontuação, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, recebe maior atenção a respeito da escrita, pois há maior relação entre esse conteúdo e a sintaxe. Entretanto, isso não significa que ela seja, no campo da escrita, devidamente trabalhada, e essa reflexão se estende para a oralidade e leitura, uma vez que não se vê o adequado direcionamento, o qual consistiria em maior espaço, nas habilidades, para outras funções da pontuação. O problema encontrado na predominância da abordagem da função sintática em detrimento das outras fundamenta o que é trazido por Puzzo, Kozma e Yueno (2014, p. 9):

[...] em se tratando do ensino sobre a utilização dos sinais de pontuação, temos observado 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.

Ensino Médio

Nesse segmento do ensino, é de se esperar o aperfeiçoamento do que foi aprendido no Ensino Fundamental, no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa. É provável que o estudante tenha construído ideias bem embasadas sobre o funcionamento da língua portuguesa, o que implica em ter clareza quanto à sintaxe, prosódia, semântica, fala, escrita dentre outros itens. A partir disso, e considerando a importância da pontuação nas produções linguísticas, deveria ser natural o conhecimento adequado do discente sobre as peculiaridades da pontuação, ou seja, ter conhecimento de seu aspecto sintático, prosódico, semântico (CATACH, 1980) e sua relação com o estilo do autor (ROCHA, 1998).

Devido a sua importância na elaboração do currículo escolar e legitimação da prática docente, é de se esperar que na BNCC haja direcionamento adequado quanto ao tratamento da pontuação no Ensino Médio, o qual deveria relacionar as funções da pontuação apresentadas por Catach (1980) e o uso da pontuação como item caracterizador do estilo do autor (ROCHA, 1998), uma vez que o Ensino Médio compreende os últimos anos da Educação Básica.

Ao contrário do esperado, diferentemente do Ensino Fundamental, na BNCC do Ensino Médio, é apresentada apenas uma habilidade na qual se encontra referência direta à pontuação:

Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir (EM13LP15).

O mau direcionamento dado à pontuação no que se refere à leitura e escrita fica evidente, assim como quanto à análise gramatical – fator importante no desempenho dos alunos no que se refere à leitura e produção textual. Pois, na habilidade EM13LP15, encontra-se devida referência ao trabalho com a língua em amplo aspecto, como considerar o contexto para que a comunicação se dê dentro de nível satisfatório de realização. Entretanto, no referente ao trabalho com a pontuação, temos tal conteúdo classificado como “aspecto notacional”, assim como a ortografia, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência e outros conteúdos referentes à estrutura da língua. Não há, claramente, direcionamento ao trabalho que deve ser realizado com a pontuação em sala de aula.

Desse modo, é importante identificar que a escrita, análise gramatical e leitura são comprometidas, a partir do instante em que a pontuação, enquanto elemento presente em manifestações escritas da língua, não recebe o devido tratamento no Ensino Médio, pois este período deve ser de aprendizado de outras questões linguísticas não inéditas, mas que devem ser revisitadas e aprofundadas. A partir desse quadro, cabe ao docente ampliar as situações de produção de conhecimento no que diz respeito à pontuação, por meio do acréscimo ao que está proposto nas habilidades encontradas na BNCC, pois que esta serve de base para a prática docente, influenciando sobremaneira na escolha de conteúdos a serem trabalhados e nos pontos, sobre tais conteúdos, a serem abordados.

Considerações finais

A partir da investigação realizada, constatou-se que algumas habilidades na BNCC apresentam direcionamento insuficiente quanto ao tratamento a ser dado aos sinais de pontuação, tendo em vista a vagueza com que esse conteúdo é apresentado nas habilidades analisadas. Em outras, percebe-se que há direcionamento devido, embora, ao analisar a conjuntura, há predominância de habilidades que, segundo a análise feita, deveriam conter maiores esclarecimentos acerca do que deveria ser trabalhado na pontuação.

Além disso, há predominância da pontuação como assunto subjacente às relações

sintáticas dos períodos, o que finda por não contemplar as outras funções desses sinais, e isso leva ao quadro de perpetuação do uso prosódico da pontuação em produções escritas, o que configura apenas uma manutenção do sistema característico do ensino de língua portuguesa no Brasil, pois a pontuação, mesmo sendo conteúdo subjacente à sintaxe, não recebe o destaque devido, de modo a ter seu uso contemplado adequadamente em produções textuais e no processo de leitura.

Percebeu-se, também, que não houve apropriada transição do direcionamento dado ao trabalho com a pontuação do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, tendo em vista este segundo segmento apresentar apenas uma habilidade na qual consta menção direta aos sinais de pontuação. Inferimos, a partir disso, que a proposta presente na BNCC é que, no Ensino Fundamental, o estudante houvesse construído o conteúdo suficiente para o uso produtivo da pontuação em textos e sua compreensão no processo da leitura. A partir disso, no Ensino Médio, tal conteúdo seria aprofundado, por meio do aprofundamento das funções desses sinais e contínua prática quanto à leitura e escrita. Entretanto, a insuficiência das propostas encontradas nas habilidades do Ensino Fundamental quanto ao trabalho com a pontuação – as quais se caracterizam pelo advérbio “adequadamente”, sem maiores explicações – seria necessário direcionamento específico no Ensino Médio que suprisse tal defasagem, o que não acontece. Ao contrário: há permanência da presença de vagueza no que se refere ao direcionamento dado ao trabalho com a pontuação.

Além das questões levantadas, é importante pontuar que a BNCC, enquanto documento oficial norteador da criação de currículos da Educação Básica, deve apresentar, em sua constituição, elementos condizentes com sua proposta de letramento para os alunos, processo a partir do qual se desenvolve a competência comunicativa desses. Portanto, faz-se mister que os alunos entendam o porquê de não se colocar a vírgula entre elementos cuja relação sintática não pode ser interrompida, tais quais sujeito e verbo, verbo e objeto, por exemplo. Também é válido perceber a importância das vírgulas no uso de apostos e vocativos e de termos intercalados nos períodos, a diferença entre o efeito de sentido causado por uma vírgula e por um ponto-final, e, por meio da prática de produção textual, os alunos poderiam desenvolver seu estilo quando escrevente, dentre outros fatores.

Para que o conhecimento dessa natureza seja viabilizado em sala de aula, é fundamental que, nas habilidades, no Ensino Fundamental e Médio, estejam presentes, de modo claro, os aspectos sintáticos a serem tratados, para além de “Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais [...]”⁶. Faz-se necessária, então, maior especificidade quanto ao que

⁶ Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc. (EF08LP04).

deve ser abordado em relação a este conteúdo. Para além das questões sintáticas, esse princípio, de maior especificidade nas habilidades, deve ser transposto, também, no que se refere aos aspectos semânticos, prosódicos e estilísticos da pontuação. Afinal, é por meio das pausas e alterações entoacionais, indicadas pelo sinal de exclamação, interrogação ou aspas, por exemplo, que peças teatrais e poemas podem ser devidamente lidos, havendo adequação entre o que escrito e a leitura prosódica. A partir disso, a pontuação teria, por parte dos alunos, outro referencial que não a fala, pois seria identificado que os sinais de pontuação alteram e agem sobre a leitura prosódica, e que não é a suposta leitura prosódica fator determinante do uso da pontuação.

Constatou-se, também, a falta de relação, nas habilidades analisadas, entre oralidade e escrita, havendo, inclusive, pouquíssimo direcionamento tangente ao uso da pontuação na leitura prosódica de textos escritos; houve maior ênfase, sobretudo entre o 6º e 9º anos, na relação entre pontuação e gramática. Dentre esses anos escolares, apenas uma habilidade, a EF69LP53⁷, contém menção direta à leitura em voz alta, não havendo mais nenhuma que a esse campo se relacione.

Por isso, é importante ressaltar a importância da formação continuada dos professores, tendo em vista o próprio movimento natural de atualização das pesquisas relacionadas à linguística, o qual deve ser acompanhado pelo docente. Além disso, é necessário ressaltar, também, que a BNCC, sendo um documento que serve de base para a formulação do currículo escolar, de caráter norteador, precisa, como tal, do acréscimo por parte dos professores, de práticas em sala de aula que tenham por finalidade atender “[...] à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2018, p. 7). No que diz respeito aos professores de Língua Materna, essa formação se dá por intermédio do trabalho com a linguagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF:MEC, 2018.

⁷ (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma 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., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

- COUTO, Mia. **A menina sem palavra**: histórias de Mia Couto. São Paulo: Boa Companhia, 2013.
- DACANAL, José Hildebrando. **Manual de pontuação**: teoria e prática. 5. ed. Porto Alegre: Besouro Box, 2016.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Ensinar o brasileiro**: respostas a 50 perguntas de professores de língua portuguesa. São Paulo. Parábola, 2007.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Guia de acentuação e pontuação em português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.
- LEAL LISBÔA, Guimarães. Por que é tão difícil pontuar? **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 1, p. 129-146, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.
- PUZZO, Miriam Bauab; KOZMA, Eliana Vianna Brito; UYENO, Elzira Yoko. **Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Pontes, 2014.
- ROCHA, Lerche Vieira. O sistema de pontuação na escrita ocidental. **DELTA**, São Paulo, v.13, n.1, 1997.
- ROCHA, Lerche Vieira . Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. **DELTA**, São Paulo, v.14, n.1, 1998.
- SARAMAGO, José. **Memorial do convento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

Recebido em: 24.02.2022

Aprovado em: 18.03.2022

Para referenciar este texto:

RAMOS, Victor Bruno de Lacerda; NEVES, José Herbertt. Os sinais de pontuação e a BNCC de língua portuguesa: prestígio ou vagueza?. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 14, n. 2, p. 015-33, jul./dez. 2021.