UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROFLETRAS
Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307

UNEMAT
PROFLETRAS
MESTRADO

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFLETRAS
Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

SIRLEI MARTINS DE MOURA HANSEN

O ENSINO DA PONTUAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO

CÁCERES–MT
2025

SIRLEI MARTINS DE MOURA HANSEN

O ENSINO DA PONTUAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de mestra em Letras, sob a orientação da Prof.ª Dra. Vera Regina Martins e Silva.

CÁCERES–MT

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

H249e Hansen, Sirlei Martins de Moura.
O ENSINO DA PONTUAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO / Sirlei Martins de Moura Hansen. - Cáceres, 2025.
185f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/CAC-PROFLETRAS - Cáceres - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Vera Regina Martins e Silva.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Reescrita. I. Silva, Vera Regina Martins e. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 81?42

SIRLEI MARTINS DE MOURA HANSEN

O ENSINO DA PONTUAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO

BANCA EXAMINADORA
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof.ª Dra. Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)
ORIENTADORA

Prof.ª Dra. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)
AVALIADORA

Prof. Dr. Luiz Francisco Dias (UFMG)
AVALIADOR

APROVADA EM 30 DE AGOSTO DE 2024

À minha família, Santuário da Vida!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela sabedoria, pela saúde, pela fé e por Seu amor incondicional por mim.

Aos meus pais, Adelaide e Cícero (in memoriam), pelo dom da vida. Sem eles, eu nada seria. À minha querida mãe, que sempre me apoiou e incentivou nos estudos. Tenho certeza de que ambos estão orgulhosos!

Aos meus filhos, Ana Paula Hansen e Hugo Hansen, presentes que Deus me confiou, e ao meu esposo, Valdecir Hansen, por nos amar, cuidar e proteger.

À minha sobrinha Mikaele Patrícia da Silva, que não mediu esforços para me auxiliar em todos os momentos, e aos meus queridos sobrinhos, a quem amo imensamente.

Aos meus queridos irmãos, Adélia, Silvana e Cícero, que torceram muito por mim durante esta jornada.

Ao meu amigo Dimas Marques (in memoriam), que sempre acreditou em mim e apoiou minhas decisões. Como você está fazendo falta!

À minha orientadora, Prof.ª Dra. Vera Regina Martins e Silva, e a todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Unidade Cáceres, pelos conhecimentos compartilhados, que contribuíram de forma significativa para o ressignificar da minha prática pedagógica.

Às amigas, Nádia, Rosangela e Erika, colegas da Turma 7, por partilharmos angústias, dúvidas, inseguranças, cansaços, correrias, mas também muito conhecimento e aprendizado. Estarei sempre torcendo por vocês!

Aos colegas da Turma 7 do PROFLETRAS, pela convivência e troca de conhecimento. Sou muito grata pela oportunidade de conhecê-los!

Aos profissionais da Escola Estadual Dr. Hélio Palma de Arruda, na pessoa de Neuza de Souza Soares (coordenadora em 2022), pelo apoio prestado.

Aos alunos do 9º ano, turma de 2022, da Escola Estadual Dr. Hélio Palma de Arruda, que foram meus parceiros e amigos neste processo de aprendizagem.

Ao Governo do Estado de Mato Grosso, pela concessão da licença-prêmio parcial para a qualificação profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código do financiamento 001, pela bolsa de estudos concedida.

Questão de pontuação

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

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

Este trabalho consiste em um projeto de intervenção, elaborado no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e experienciado com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, no ano letivo de 2022. O objetivo consistiu em ressignificar o processo de ensino da pontuação, especificamente do ponto final, do ponto de exclamação, do ponto de interrogação e das reticências, fundamentando-se teoricamente na Análise de Discurso de linha francesa, proposta por Michel Pêcheux e desenvolvida, no Brasil, por Eni Orlandi e demais pesquisadores da área. A intervenção foi conduzida por meio das práticas de leitura, escrita e reescrita de textos e as atividades foram desenvolvidas por meio de rodas de conversa, debates, pesquisa, seminários e aula expositiva, em cujas práticas o texto se constituiu como elemento basilar para o processo de ensino-aprendizagem. Trabalhar com a pontuação, nessa abordagem teórica, significou oportunizar aos estudantes uma experiência de compreender esses sinais de pontuação como gestos interpretativos, em contraposição ao exercício de decorar regras gramaticais. Isso não implicou abolir o uso da gramática ou do livro didático, mas, sim, evitar tratá-los sob a perspectiva canônica, considerada como verdade universal. Os resultados obtidos evidenciaram que os estudantes avançaram na compreensão da pontuação como recurso discursivo na autoria dos seus textos. Eles foram instigados a serem autores de seus dizeres, orais ou escritos, compreendendo que leitura, escrita e pontuação são dimensões inseparáveis. Buscamos “ouvir” sentidos, incentivando e valorizando as produções deles, de modo a lhes oportunizar o deslocamento da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor. Concluiu-se que a abordagem discursiva da pontuação favoreceu uma aprendizagem mais significativa dos estudantes, na medida em que a escola foi mobilizada a criar espaços de significação, dando-lhes voz para se posicionarem como autores de suas produções. Nesse processo, puderam concordar ou discordar das discussões em curso e assumir a responsabilidade pelo que elaboraram. Assim, eles vivenciaram, em práticas cotidianas de letramento, que os sinais de pontuação não se reduzem a meros delimitadores de frases ou períodos, mas se constituem como instâncias de produção de sentido.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Reescrita. Texto. Sinais discursivos.

ABSTRACT

This study consists of an intervention project developed within the scope of the Professional Master's Program in Letters (in Portuguese: Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS) and carried out with ninth-grade elementary school students during the 2022 academic year. The objective was to reframe the teaching of punctuation, specifically the period, the exclamation point, the question mark, and the ellipsis, grounded theoretically in French Discourse Analysis, as proposed by Michel Pêcheux and further developed in Brazil by Eni Orlandi and other scholars in the field. The intervention was implemented through practices of reading, writing, and rewriting texts, and the activities were conducted by means of discussion circles, debates, research, seminars, and lectures, in which the text served as a central element in the teaching-learning process. Working with punctuation under this theoretical perspective meant offering students the opportunity to understand punctuation marks as interpretative gestures, rather than as mere exercises in memorizing grammatical rules. This did not imply abolishing the use of grammar or textbooks but, rather, avoiding their treatment under the canonical perspective, regarded as universal truth. The results demonstrated that students made progress in understanding punctuation as a discursive resource in the authorship of their texts. They were encouraged to become authors of their own utterances, whether oral or written, recognizing that reading, writing, and punctuation are inseparable dimensions. The project sought to "listen" to meanings by encouraging and valuing students' productions, thereby enabling their shift from the role of enunciating subjects to that of author-subjects. It was concluded that the discursive approach to punctuation fostered more meaningful learning, as the school was mobilized to create spaces of signification, granting students voice to position themselves as authors of their own work. In this process, they were able to agree or disagree with the discussions in progress and assume responsibility for what they produced. Thus, in their everyday literacy practices, they experienced that punctuation marks cannot be reduced to mere delimiters of sentences or periods but constitute instances of meaning-making.

Keywords: Reading. Writing. Rewriting. Text. Discursive signs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Avenida Getúlio Vargas em 1953 21
Figura 2 – Vista do Centro de Cuiabá, Prainha, em 1968 22
Figura 3 – Vista da Avenida Ten. Coronel Celso Duarte – Centro de Cuiabá – 2016 22
Figura 4 – Avenida Getúlio Vargas em 2023 23
Figura 5 – Vista aérea do bairro Planalto 24
Figura 6 – Escola Estadual Doutor Hélio de Palma Arruda 26
Figura 7 – Sala de aula, modelo padrão da escola 26
Figura 8 – Laboratório de Aprendizagem 27
Figura 9 – Sala de Recursos Multifuncionais 27
Figura 10 – Biblioteca Integrada 28
Figura 11 – Banheiros feminino e masculino 29
Figura 12 – Refeitório 29
Figura 13 – Quadra poliesportiva 30
Figura 14 – Área externa 30
Figura 15 – Resultados comparativos entre os anos 2019 e 2021 36
Figura 16 – Alfabeto grego antigo 54
Figura 17 – Texto 1 escolhido para a atividade sobre silêncio 81
Figura 18 – Texto 2 escolhido para a atividade sobre silêncio 81
Figura 19 – Texto 3 escolhido para a atividade sobre silêncio 82
Figura 20 – Texto 3 escolhido para a atividade sobre silêncio 83
Figura 21 — Registros da atividade “Não faça silêncio para...” 86
Figura 22 – Atividade textual: gênero poema 88
Figura 23 – Questões referentes ao poema O amor, quando se revela 88
Figura 24 – Caderno da estudante 94

Figura 25 – Seção Produzindo textos 96
Figura 26 – Seção Produzindo textos 96
Figura 27 – Seção Produzindo textos 97
Figura 28 – Seção Produzindo textos 97
Figura 29 – Seção Produzindo textos – Crônica 113
Figura 30 – Seção Produzindo textos – Crônica 113
Figura 31 – Seção Produzindo textos – Crônica 114
Figura 32 – Texto 1: escrita a partir da releitura do texto Luto da família Silva 115
Figura 33 – Texto 2: escrita a partir da releitura do texto Luto da família Silva 117
Figura 34 – Artigo de opinião: expressando um ponto de vista particular 121
Figura 35 – Artigo de opinião: expressando um ponto de vista particular 122
Figura 36 – Selfies dos alunos 123
Figura 37 – Atividade de autorretrato 130
Figura 38 – Registros da dinâmica do amigo 134
Figura 39 – Texto 2: Pontuação 136
Figura 40 – Registros da exposição dos trabalhos dos alunos 138
Figura 41 – Trabalho da Estudante 1 141
Figura 42 – Trabalho da Estudante 2 142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conceito dos sinais de pontuação segundo Cunha e Cintra (2016).....61

Tabela 3 – Conceito dos sinais de pontuação segundo Rocha Lima (2022).....62

Tabela 4 – Conceito dos sinais de pontuação segundo Bechara (2006) 64

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 14

INTRODUÇÃO 16

CAPÍTULO 1 – A CIDADE, O BAIRRO, A ESCOLA: ESPAÇOS PÚBLICOS DE SIGNIFICAÇÃO 20

1.1 CUIABÁ: A CIDADE ONDE DESENVOLVEMOS O PROJETO 20

1.2 BAIRRO PLANALTO: ESPAÇO SOCIAL DE INTERAÇÃO DOS SUJEITOS 24

1.3 ESCOLA ESTADUAL DOUTOR HÉLIO PALMA DE ARRUDA: LUGAR DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA 25

1.4 RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM QUESTIONAMENTO 31

1.5 OS SUJEITOS DO PROJETO 39

CAPÍTULO 2 – UM NOVO OLHAR PARA O PROCESSO DE ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO 41

2.1 COMO ENSINAR A GRAMÁTICA: EIS A QUESTÃO! 41

2.2 ANÁLISE DE DISCURSO: A TEORIA DA RESSIGNIFICAÇÃO 45

2.3 UM BREVE PERCURSO DA TRAJETÓRIA DA PONTUAÇÃO 53

2.4 A PONTUAÇÃO: DA PERSPECTIVA GRAMATICAL À DISCURSIVA 57

2.4.1 A perspectiva dos sinais de pontuação na obra "Nova gramática do português contemporâneo", de Cunha e Cintra 60

2.4.2 A perspectiva dos sinais de pontuação na obra "Gramática Normativa da Língua Portuguesa", de Rocha Lima 62

2.4.3 A perspectiva dos sinais de pontuação na obra "Moderna Gramática Portuguesa", de Evanildo Bechara 63

2.4.4 A perspectiva discursiva de Orlandi e Grantham 64

CAPÍTULO 3 – AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO 69

3.1 GESTOS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO: DO VERBAL AO NÃO VERBAL 73

3.1.1 Primeira atividade – A dinâmica do interrogado 73

3.1.2 Segunda atividade – Gestos de interpretação: "Faça silêncio!" 76

3.1.3 Terceira atividade – A leitura discursiva do silêncio em texto não verbal..80
3.1.4 Quarta atividade – Gestos de autoria: "Não faça silêncio para..."..... 84
3.2 RELEITURA DO POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL: UM OUTRO SENTIDO PARA O PONTO FINAL 87
3.2.1 Desenvolvendo a atividade de releitura do poema 89
3.3 LEITURA, ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS: DA PARÁFRASE À POLISSEMIA 95
3.3.1 Atividade – (Re)escrevendo o texto a partir da releitura de poemas..... 98
3.4 RELEITURA DE CRÔNICA: UMA ABERTURA PARA NOVOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO.. 104
3.4.1 Atividade – Gestos de leitura da crônica "Luto da família Silva" 106
3.5 OFICINA DE LEITURA: ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO COMO POSSIBILIDADE DE ASSUNÇÃO DA AUTORIA 121
3.5.1 Primeira atividade – Desenvolvendo a leitura das selfies 123
3.5.2 Segunda atividade – Discutindo as questões da apostila 125
3.5.3 Terceira atividade – Comparando os sentidos de selfie e autorretrato ... 128
3.5.4 Quarta atividade – Desenvolvendo a dinâmica do amigo 131
3.5.5 Quinta atividade – A construção de textos autobiográficos..... 135
3.5.5.1 Análise de dois textos produzidos pelos estudantes 139
CONSIDERAÇÕES FINAIS 145
REFERÊNCIAS..... 148
ANEXOS 151
ANEXO A – *LEMBRANÇAS DA MINHA INFÂNCIA*..... 151
ANEXO B – *AUTOBIOGRAFIA* 153
ANEXO C – *COM LICENÇA POÉTICA*..... 155
ANEXO D – *AUTOBIOGRAFIA DE MIM MESMO*..... 156
APÊNDICES – AS PRODUÇÕES DOS ALUNOS..... 158
APÊNDICE A – *SE EU FOSSE UM PONTO FINAL* 158
APÊNDICE B – *EM POUCO DE MIM!?* 161
APÊNDICE C – *SE EU FOSSE UMA PONTUAÇÃO EU SERIA A EXCLAMAÇÃO "!"* 162
APÊNDICE D – *UM PEDAÇO DA MINHA VIDA...* 163
APÊNDICE E – *SE EU FOSSE UM SINAL DE PONTUAÇÃO "?"* 164
APÊNDICE F – *OS PONTOS NA MINHA VIDA* 165
APÊNDICE G – *EU...* 167

APÊNDICE H – *O PONTO DA MINHA VIDA* 168
APÊNDICE I – *EU* 169
APÊNDICE J – *AUTOBIOGRAFIA?!* 170
APÊNDICE K – *EU, DÚVIDAS.* 171
APÊNDICE L – *EU SOU OS PONTOS DE? E DE!* 172
APÊNDICE M – *O TEMPO MUDA TUDO.* 173
APÊNDICE N – *QUE PONTO EU SERIA?* 175
APÊNDICE O – *TENHO DÚVIDA DE QUAL PONTO EU SERIA* 177
APÊNDICE P – *O PONTO DE RETICÊNCIAS.* 178
APÊNDICE Q – *APENAS ETERNOS PONTOS* 179
APÊNDICE R – *EU, RETICÊNCIAS...* 181

APRESENTAÇÃO

Meu percurso rumo à carreira docente iniciou-se com o ingresso no curso de Licenciatura Plena em Letras, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e, posteriormente, com a realização da especialização em Linguística, Língua e Discurso, também pela mesma instituição. Concluí a graduação em Letras em 25 de julho de 2003, em minha cidade natal, Tangará da Serra (MT). Desde então, estava convicta de que exerceria a profissão de professora, pois, para mim, ser educadora sempre significou assumir uma missão de vida.

Contudo, objetivar a docência em língua portuguesa representou uma ousadia, pois, já no ensino médio, percebia minhas dificuldades em interpretar textos, produzir escritos com textualidade e assimilar as regras gramaticais. Por essa razão, tornar-me professora parecia, à época, algo inalcançável. Naquela época, por vezes, questionei-me: de que adiantou dedicar 11 anos da minha vida aos estudos para concluir a educação básica se não saí proficiente nas habilidades de leitura e escrita?

Cursei toda a educação básica, o ensino superior e as especializações lato sensu e stricto sensu em instituições públicas de ensino, experiência da qual tenho muito orgulho. Sou professora efetiva da rede estadual há mais de 12 anos, tendo atuado anteriormente como contratada em escolas da rede municipal de Tangará da Serra (MT). Além disso, trabalhei na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), na Coordenadoria de Ensino Fundamental, no setor pedagógico, por cinco anos.

No exercício da profissão, sempre aproveitei as oportunidades formativas, desenvolvi e participei de projetos voltados à melhoria do ensino-aprendizagem dos estudantes e atuei no planejamento coletivo. Contudo, mantive, por muito tempo, resistência à escrita, em razão do receio de produzir textos.

Com o passar do tempo, convivendo no meio educacional, percebi que essa resistência não era só minha, mas também de muitos outros professores. Assim, promover uma aprendizagem significativa para os estudantes tornava-se ainda mais desafiador, visto que o próprio educador não se constituía como autor de seus dizeres.

Foi com a oportunidade de atuar na SEDUC-MT, nas condições concretas de produção daquele contexto, que superei o medo de escrever e transitei da posição de sujeito para a de sujeito-autor.

> Não basta falar para ser autor. A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor (Orlandi, 2020, p. 74).

Durante todo o meu percurso profissional, sempre alimentei o sonho de cursar o mestrado. Enquanto permaneceu apenas como sonho, ficou perdido no tempo. Contudo, quando se transformou em objetivo, fui aprovada no processo seletivo e ingressei no PROFLETRAS da UNEMAT.

O PROFLETRAS é um Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Letras, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma agência de fomento ligada ao Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é capacitar professores de língua portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Fiz parte da VII turma do PROFLETRAS da UNEMAT, Campus de Cáceres, que iniciou em maio de 2021. Em razão da pandemia, as aulas ocorreram de forma remota, organizadas em momentos síncronos e assíncronos. Nas atividades síncronas, a metodologia utilizada foi de cunho teórico-prático, com aulas expositivas dialogadas pelo Google Meet e sustentadas por leituras prévias.

No PROFLETRAS, encontrei a oportunidade de ressignificar a minha prática educacional e ampliar a minha visão sobre o ensino. Ali vislumbrei um percurso de aprofundamento teórico e de descobertas que transformaram, de maneira definitiva, a minha forma de ensinar.

Atualmente, estou lotada na unidade educacional Dr. Hélio Palma de Arruda, situada em Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, na Avenida Governador Dante Martins de Oliveira, no bairro Jardim Planalto. E foi nesse espaço que decidi desenvolver o nosso projeto de intervenção com a turma do 9º ano E, no período matutino.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa, no Brasil, está atravessado por tensões entre a tradição normativa e a necessidade de práticas discursivas que promovam a inserção crítica dos sujeitos na cultura escrita. As avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), reiteram que, ao final do ensino fundamental, muitos estudantes não alcançam os níveis esperados de proficiência em leitura e escrita (Brasil, 2018).

Esse quadro revela não apenas dificuldades no domínio das convenções da língua, mas também fragilidades na capacidade de produzir textos organizados, argumentativos e socialmente significativos. Assim, a escola assume um papel estratégico, em que deve garantir ao aluno o acesso ao conhecimento formal da língua e, ao mesmo tempo, possibilitar o exercício da linguagem em sua dimensão política, social e cultural.

Nesse cenário, a escola configura-se como um espaço privilegiado de mediação entre os usos sociais da língua e o domínio da norma culta, cabendo ao professor criar condições para que o estudante compreenda a língua em sua dimensão discursiva e cultural. Foi nesse contexto que, ao iniciar o ano letivo de 2022, constatamos, por meio da avaliação diagnóstica inicial, que uma parte significativa dos estudantes do 9º ano apresentava dificuldades em produzir textos organizados e dotados de sentido.

Dentre os problemas identificados, estavam a concordância verbal, a argumentação, a acentuação, o repertório lexical e o uso inadequado da pontuação, entre outros. No entanto, como era necessário delimitar o tema do projeto, optamos por trabalhar a pontuação em uma perspectiva discursiva, com foco específico nos sinais de interrogação, exclamação, ponto final e reticências.

Trabalhamos com a teoria da Análise de Discurso, com aporte em autores como Eni P. Orlandi, Cláudia Pfeiffer, Freda Indursky, Marilei Resmini Grantham, Maria Marta Furlanetto, entre outros, movimentando as noções de: sujeito-autor, texto, leitura, escrita, reescrita e sinais discursivos.

Nesse sentido, foi necessário retomarmos os sentidos de língua, de texto, de leitura, de escrita, de interpretação, noções nucleares à compreensão de que “[...] os sujeitos e os sentidos sempre podem ser outros” (Orlandi, 2020, p. 35), bem como

deslocarmos essas noções nas práticas educativas, a exemplo da língua compreendida como transparente e do sentido como unívoco e controlável.

O trabalho com a pontuação, por vezes denominada sinais discursivos, concepção defendida por Grantham (2009), foi desenvolvido a partir de práticas de leitura, escrita e reescrita de textos. Nessa perspectiva, a pontuação foi abordada não apenas como recurso de delimitação de frases e períodos, mas também como gesto de interpretação.

Além disso, o processo permitiu aos estudantes reconhecerem a pontuação como um instrumento que revela aspectos ideológicos e políticos implicados no funcionamento do discurso, conforme propõe Orlandi (2001), ao discutir a relação entre linguagem, interpretação e ideologia. Não basta que o estudante saiba que o ponto de exclamação é utilizado em frases de entonação exclamativa, por exemplo. Foi preciso refletir sobre seu funcionamento, considerando as condições de produção e a história de leitura de cada um.

Para exemplificar, destacamos o texto "**Faça silêncio!**", que foi trabalhado em sala de aula com os estudantes, expressando um pedido feito por um professor, o qual será apresentado no Capítulo 3. Ao considerarmos apenas o ensino normativo da língua, diríamos que o enunciado se trata de um texto escrito em língua portuguesa, que, pelo uso do verbo no modo imperativo e pelo uso do ponto de exclamação, podemos interpretá-lo como uma injunção, uma ordem. Com as orientações gramaticais, possivelmente, não nos importaríamos em interpretar o texto. Na perspectiva discursiva, porém, para o estudante interpretar como esse texto produz sentido, faz-se necessário relacioná-lo às suas condições de produção, que compreendem tanto a situação imediata de sua enunciação quanto o seu contexto sócio-histórico.

Experienciamos também uma mudança na organização das carteiras da sala de aula, dispondo-as em círculo, em formato de "U" e/ou em grupos de quatro estudantes, criando, assim, condições para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Assim, delimitamos, como objetivo geral desta pesquisa, ressignificar o processo do ensino da pontuação nas aulas de língua portuguesa, com uma turma do 9º ano do ensino fundamental, sob o olhar da Análise de Discurso.

Especificamente, buscamos: trabalhar com os alunos o uso do ponto final, do ponto de exclamação, do ponto de interrogação e das reticências nas práticas cotidianas de leitura, escrita e reescrita de textos; propor atividades de escrita e

reescrita que possibilitassem aos estudantes produzirem novos sentidos a partir dos textos reformulados e experimentar o deslocamento de sentidos promovido pela reorganização das carteiras na sala de aula em círculo, em formato de U e/ou em grupos de quatro estudantes.

Diante do exposto, passamos à explicação da organização deste trabalho, que foi estruturado, para além da apresentação da minha trajetória, da introdução e das considerações finais, em mais três capítulos.

No primeiro capítulo, *A cidade, o bairro, a escola: espaços públicos de significação,* apresentamos o surgimento da cidade, o bairro em que a escola está inserida e a própria instituição em seus aspectos físicos e pedagógicos, sem, contudo, detalhar sua origem, em razão da ausência de informações no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas demais fontes consultadas. Apresentamos ainda os protagonistas do trabalho: os estudantes que participaram do projeto. Além disso, descrevemos o funcionamento do sistema de avaliação do estado de Mato Grosso no componente curricular de Língua Portuguesa e o processo de recuperação da aprendizagem desenvolvido no espaço escolar durante o ano letivo de 2022, com o objetivo de evidenciar as condições de produção constitutivas do projeto.

No segundo capítulo, *Um novo olhar para o processo de ensino dos sinais de pontuação,* apresentamos as bases teóricas que sustentam o projeto de intervenção, traçamos um breve percurso sobre a história da pontuação e discutimos seu tratamento nas perspectivas discursiva e gramatical.

No terceiro capítulo, *As condições de produção para o desenvolvimento do projeto de intervenção,* detalhamos o percurso metodológico das atividades desenvolvidas com os estudantes em sala de aula. Iniciamos apresentando as condições de produção para o desenvolvimento do projeto, que, em linhas gerais, ocorreu de forma descontinuada, uma vez que não foi possível trabalhar exclusivamente com a intervenção planejada. Foi necessário dividir as quatro aulas semanais de língua portuguesa entre as diferentes propostas pedagógicas da disciplina e, de maneira colaborativa, utilizar aulas extras cedidas por professores de outros componentes curriculares.

Ainda nesse capítulo, apresentamos as atividades realizadas, que envolveram a linguagem verbal e não verbal, os sentidos da pontuação, as noções de texto, leitura, escrita, paráfrase, polissemia, entre outros aspectos. Também se apresenta a oficina de leitura, desenvolvida a partir de textos detalhados ao longo desta dissertação e

reunidos nos Anexos A a D, bem como as etapas de pesquisa, debate e produção textual. Essas ações culminaram na elaboração de textos autobiográficos pelos estudantes, que constituem o produto final do projeto, disponível nos Apêndices A a R.

Essas produções foram ampliadas por meio de uma proposta interdisciplinar com a professora de arte, possibilitando aos estudantes a criação de autorretratos e selfies, que dialogam com os textos escritos, compondo um mosaico de linguagem verbal e não verbal (Apêndices A a R), evidenciando a relevância do trabalho coletivo, do entrelaçamento de diferentes áreas do conhecimento e do papel do professor como sujeito-autor na mediação de práticas significativas de leitura e escrita.

Almejamos que essas produções, juntamente com os demais textos elaborados pelos estudantes ao longo do projeto, resultem na confecção de um livro digital. Isso porque o resultado alcançado nos permite afirmar que essa prática possibilitou aos estudantes exercitarem o pensamento, o posicionamento crítico e a constituição de sentidos.

CAPÍTULO 1 – A CIDADE, O BAIRRO, A ESCOLA: ESPAÇOS PÚBLICOS DE SIGNIFICAÇÃO

Este capítulo apresenta as condições de produção que conformam o cenário em que a pesquisa foi desenvolvida, abrangendo o município de Cuiabá, o bairro Planalto, a Escola Estadual Doutor Hélio Palma de Arruda e os sujeitos que participaram do projeto de intervenção.

Inicia-se com a caracterização do município de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, ressaltando aspectos de sua formação histórica, expansão urbana e indicadores socioeconômicos, além de dados educacionais recentes que evidenciam os desafios para a consolidação de políticas públicas de qualidade. Na sequência, o foco recai sobre o bairro Planalto, espaço social de convivência e interação onde se localiza a unidade escolar, cujas dinâmicas demográficas e condições infraestruturais exercem influência direta nas experiências de letramento dos estudantes.

Na sequência, descreve-se a Escola Estadual Doutor Hélio Palma de Arruda, enfatizando sua trajetória institucional, organização pedagógica, estrutura física e inserção no sistema educacional mato-grossense, com destaque para os programas de avaliação e recuperação da aprendizagem que condicionam o trabalho docente. Por fim, apresenta-se o perfil da turma de 9º ano que integrou o projeto, contemplando dados de frequência, faixa etária, histórico de aprendizagem e resultados de avaliações diagnósticas, de modo a situar o leitor nas condições concretas que motivaram a escolha do recorte temático e metodológico da pesquisa.

Essa caracterização permite compreender a interdependência entre cidade, bairro, escola e sujeitos, evidenciando que o ensino da língua portuguesa, particularmente da pontuação, é atravessado por dimensões históricas e sociopolíticas que ultrapassam o espaço da sala de aula.

1.1 Cuiabá: a cidade onde desenvolvemos o projeto

Cuiabá é a capital do estado de Mato Grosso, no Centro-Oeste do Brasil, e Centro Geodésico da América Latina. É um dos principais centros econômicos mato-grossenses, com grande participação do setor terciário na economia.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), surgiu entre os anos de 1673 e 1682, com a chegada dos Bandeirantes paulistas em busca da Minas dos Martírios[1]. O primeiro bandeirante a chegar à região foi Manoel de Campos Bicudo, o responsável pela fundação do primeiro povoado da região, no local onde o rio Coxipó deságua no rio Cuiabá, sendo batizado de Arraial de São Gonçalo.

A região ficou esquecida até o ano de 1718, quando Pascoal Moreira Cabral chegou ao local, após sofrer uma derrota na batalha contra os indígenas Coxiponés, passando, assim, a se dedicar ao garimpo, mesmo sem ter as ferramentas adequadas para a exploração, pois sabia que a região era abundante em ouro.

Figura 1 – Avenida Getúlio Vargas em 1953

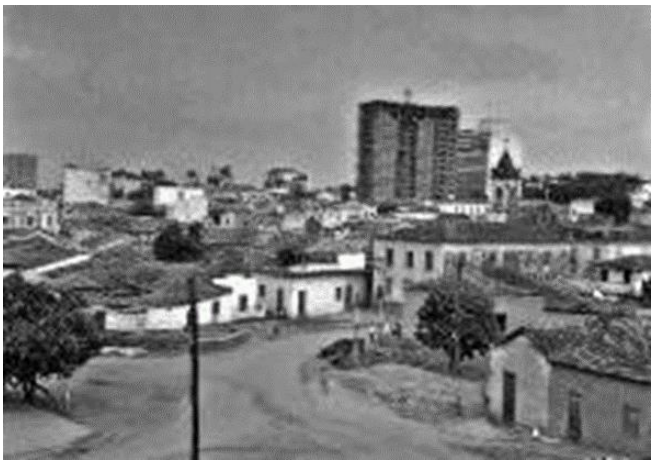


Fonte: IBGE, 2023.

Durante a corrida do ouro, para a manutenção da ordem e para regularizar as ocupações, exigiu-se que Cabral formalizasse a região, inserindo-a nos marcos legais e administrativos da Coroa portuguesa. Desse modo, no ano de 1719, no dia 8 de abril, às margens do rio Coxipó, foi assinada a Ata da Fundação de Cuiabá. Em 1727, por determinação do capitão geral de São Paulo, Rodrigo César de Menezes, Cuiabá foi elevada à categoria de vila, recebendo o nome de Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá. Quase um século depois, no dia 17 de setembro de 1818, ela recebeu o título de cidade, tornando-se, 17 anos depois, capital da província de Mato Grosso, em 28 de agosto de 1835.

[1] A expressão designa uma região lendária mencionada em relatos coloniais, que teria abrigado jazidas de ouro e pedras preciosas. Embora nunca comprovadas, essas minas mobilizaram expedições de bandeirantes rumo ao interior do Brasil, figurando no imaginário sobre as riquezas do território (Holanda, 1990).

Figura 2 – Vista do Centro de Cuiabá, Prainha, em 1968



Fonte: IBGE, 2023.

Do marco de sua elevação à condição de capital da província em 1835 até o final do século XX, Cuiabá passou por sucessivos processos de mudança, culminando em um expressivo crescimento urbano nas últimas décadas, impulsionado pela construção de conjuntos habitacionais, condomínios e loteamentos residenciais, de modo tanto induzido quanto espontâneo. Com esse expressivo crescimento, surgiu a necessidade de regulamentação do endereçamento. Em dezembro de 1997, foi aprovada a lei de abairramento, que manteve a existência de 17 bairros e criou outros 98, totalizando 115 bairros na cidade.

Figura 3 – Vista da Avenida Ten. Coronel Celso Duarte – Centro de Cuiabá – 2016



Fonte: G1-Globo, 2023.

No ano de 2005, em comemoração aos 286 anos de fundação de Cuiabá, Adelino Lucena, no parágrafo final do seu texto, publicado pela Assembleia Legislativa, descreveu a cidade como:

> Portal da Amazônia, portal do Pantanal, reconhecida guerreira e vitoriosa, Cuiabá de ruas estreitas e largas avenidas, casarios e edifícios, igrejas seculares e templos modernos de vários credos, praças e palcos de eventos e de nossa história, a cidade com suas diversidades culturais caminha para se transformar numa grande metrópole, mas sem perder jamais a sua tradicional característica de cidade hospitaleira (Lucena, § 12, 2005).

Cuiabá é marcada pela mistura de etnias, que resultou em uma cultura diversificada, presente não apenas no município, mas em todo o território mato-grossense. Mesmo após os processos de modernização, industrialização e crescimento populacional, a cultura cuiabana continua a manifestar a herança construída por seus pioneiros.

Figura 4 – Avenida Getúlio Vargas em 2023



Fonte: Google Street View, 2023.

Atualmente, após 306 anos de sua fundação, o município de Cuiabá possui uma área de unidade territorial de 4.327,448 km², abrigando o polo administrativo da Região Centro–Oeste, com uma população estimada de 650.912 pessoas, de acordo com o último censo do IBGE (2022), e densidade demográfica de 150,41 habitantes por quilômetro quadrado.

Na área da educação, de acordo com os resultados de 2023 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais obtiveram nota 5,7, ligeiramente abaixo da meta estabelecida, que era de 5,8. Já os alunos do 6º ao 9º ano alcançaram 4,6, também abaixo da meta prevista (4,9). No entanto, de forma geral, o ensino básico de Mato Grosso atingiu as metas estabelecidas tanto para os Anos Iniciais quanto para os Anos

Finais do Ensino Fundamental. O índice leva em consideração o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, bem como as taxas de aprovação e reprovação.

1.2 Bairro Planalto: espaço social de interação dos sujeitos

O bairro Planalto está localizado em uma área de expansão urbana no setor leste de Cuiabá, tendo sido fundado em 6 de fevereiro de 1977, conforme Malheiros (2021). A área onde se encontra foi adquirida pelo ex-prefeito Rodrigo de Palma, com o objetivo de acolher moradores provenientes do bairro Canjica. O nome “Planalto” relaciona-se às características do solo local.

Atualmente, o bairro conta com 48 anos de fundação e possui, segundo o Censo de 2022, uma população de aproximadamente 6 mil habitantes, composta de moradores de baixa renda e de classe média alta, distribuídos em seu território.

Figura 5 – Vista aérea do bairro Planalto



Fonte: Google Maps, 2023.

O bairro dispõe de uma infraestrutura considerada básica para atender às necessidades de sua população. Um dos principais destaques, no que se refere ao saneamento básico, é a existência de rede de esgoto, recurso ainda ausente na maioria dos bairros de Cuiabá. Conta também com um Centro de Saúde e um Centro Integrado de Segurança e Cidadania (CISC). Na área educacional, a comunidade tem acesso a quatro instituições de ensino: a creche municipal José Luiz de Borges Garcia e três escolas, sendo duas municipais — EMEB Silvino Leite de Arruda e EMEB Jescelino José Reiners — e uma estadual, Doutor Hélio de Palma Arruda, onde desenvolvemos o nosso projeto de intervenção.

1.3 Escola Estadual Doutor Hélio Palma De Arruda: lugar de ressignificação da prática educativa

A Escola Estadual Doutor Hélio Palma de Arruda foi fundada, originalmente, com o nome “Escola Estadual Juscelino Kubitschek”, embora não haja registros desse período no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade. Conforme dados desse documento, em 3 de junho de 1998, por meio do Decreto n.º 2.306/1998, a instituição passou a adotar a denominação atual.

Assim como em diversas escolas estaduais, o nome da instituição foi inspirado em personalidades conhecidas ou em políticos que marcaram a história de Mato Grosso. Nesse caso, o homenageado foi Hélio Palma de Arruda, engenheiro agrônomo, político, gestor público e empresário. Nascido em 1926, membro de uma família tradicional cuiabana, destacou-se pela ampla atuação política: foi diretor-geral do Ministério da Agricultura, diretor do INCRA, Secretário-Chefe da Casa Civil e Prefeito de Cuiabá, em 1960, entre outras funções.

Durante 18 anos, de 1998 a 2016, a Escola Estadual Doutor Hélio de Palma Arruda ficava localizada na Rua Dourada, no mesmo bairro. A partir de 2017, foi então reinaugurada em um novo edifício, com uma estrutura completa e totalmente nova, na Avenida Dante Martins de Oliveira, a quatro quadras da antiga edificação. O atual prédio está localizado em uma área de maior fluxo do bairro, cercado por estabelecimentos comerciais, residenciais e de uso misto.

Em razão desse movimento intenso, a via em que se situa é comparada a uma artéria urbana, sendo mais larga que as demais ruas do entorno. A rua dispõe de faixa de pedestres elevada e de sinalização, garantindo maior segurança na circulação. Há ainda uma parada de ônibus em frente à escola, o que possibilita aos usuários da instituição que não dispõem de transporte particular o acesso ao transporte público.

A escola oferece turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino, atendendo não apenas os estudantes do próprio bairro, mas também aqueles oriundos de diversas regiões do entorno, como Jardim Eldorado, Carumbé, Altos da Serra, Dr. Fábio, Sol Nascente, Itamaraty, São Carlos, Santa Inês, 8 de Abril, Novo Horizonte e CPA 3. Esses bairros, em sua maioria periféricos, concentram predominantemente uma população de classe média baixa.

Figura 6 – Escola Estadual Doutor Hélio de Palma Arruda



Fonte: arquivo da autora, 2023.

A escola dispõe de uma infraestrutura adequada, composta por 21 salas de aula, um refeitório, uma biblioteca, dez banheiros, uma quadra poliesportiva coberta, entre outros espaços. Está organizada em três blocos: o bloco principal, o bloco da área de alimentação e o bloco esportivo. O bloco principal possui dois pisos e abriga as salas de aula, a sala dos professores, a Secretaria, a Coordenação e a Direção. Nele também se encontram a Biblioteca Integradora, o Laboratório de Aprendizagem e a Sala de Recursos Multifuncionais.

Cada sala de aula comporta, no máximo, 35 alunos e é equipada com dois aparelhos de ar-condicionado, que garantem conforto térmico aos estudantes durante todo o período letivo. Todas as salas possuem televisão e, em algumas delas, há ainda projetor multimídia (datashow), recurso que facilita o desenvolvimento metodológico das disciplinas.

Figura 7 – Sala de aula, modelo padrão da escola



Fonte: arquivo da autora, 2023.

O Laboratório de Aprendizagem é definido como “um ambiente de intervenção pedagógica de muita importância para a escola, que oferta as etapas da Educação Básica” (Caderno de Gestão Pedagógica – MT, 2022). Ele conta com um profissional de língua portuguesa e outro de matemática, que desenvolvem atividades voltadas a estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem nessas disciplinas.

Figura 8 – Laboratório de Aprendizagem



Fonte: arquivo da autora, 2023.

A Sala de Recursos Multifuncionais está localizada no mesmo espaço do Laboratório de Aprendizagem e é destinada aos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência. Por meio de atividades adaptadas, o professor desse setor busca atender às necessidades individuais dos alunos, dedicando maior atenção às dificuldades específicas apresentadas. As ações desenvolvidas na sala multifuncional estão em consonância com os conteúdos trabalhados pelo professor regente em sala de aula.

Figura 9 – Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: arquivo da autora, 2023.

Ao lado do Laboratório de Aprendizagem, está localizada a Biblioteca Integrada, uma junção da Biblioteca e do Laboratório de Informática. O espaço é dividido em dois ambientes: no lado esquerdo, encontram-se exemplares de livros, distribuídos em cinco estantes e organizados em ordem alfabética; no lado direito, estão os computadores de mesa, dispostos em fila e voltados para a parede.

A Biblioteca Integrada não funciona durante todos os períodos letivos. No turno matutino, abre às terças e quintas-feiras; no vespertino, às segundas, quartas e sextas-feiras. A análise de seu funcionamento evidencia a necessidade de melhorias, pois deveria estar disponível a estudantes e professores em todos os turnos da semana. Além disso, o espaço físico mostra-se inadequado para o porte da instituição, uma vez que não dispõe de condições ergonômicas que permitam sua utilização por várias pessoas simultaneamente.

Figura 10 – Biblioteca Integrada



Fonte: arquivo da autora, 2023.

O bloco principal dispõe ainda de ambientes de higiene, com três banheiros femininos e três masculinos, sendo um de cada gênero em cada piso, e outro destinado à sala dos professores. Além desses, a escola oferece banheiros acessíveis para pessoas com deficiência (feminino e masculino), localizados no primeiro e no segundo pisos.

Figura 11 – Banheiros feminino e masculino



Fonte: arquivo da autora, 2023.

O bloco de alimentação é composto de refeitório, cozinha, cantina, um banheiro para os servidores da merenda e outro para os servidores da limpeza, localizado ao fundo do bloco principal.

Um diferencial da instituição é o intervalo dirigido, organizado com o acompanhamento de um professor, definido por sistema de rotatividade entre os docentes ou pelo professor que já se encontra em sala de aula com a turma. Esse formato possibilita que, durante o intervalo, o estudante tenha acesso ao auxílio de um adulto, sempre que necessário.

Assim como outros ambientes da instituição, o refeitório não comporta o número de alunos existente em cada período de aula. Por essa razão, o horário do intervalo é organizado de forma escalonada entre o primeiro e o segundo pisos. No turno matutino, as turmas do primeiro piso, compostas dos estudantes mais novos, saem para o intervalo às 8h45, retornando às 9h. Em seguida, às 9h05, as turmas do segundo piso são liberadas, retornando às 9h20.

Figura 12 – Refeitório



Fonte: arquivo da autora, 2023.

Juntamente ao bloco da alimentação, localizam-se os banheiros femininos e masculinos utilizados durante as atividades físicas, uma vez que, nas proximidades, encontra-se o bloco esportivo, composto de uma quadra poliesportiva coberta. Essa quadra é utilizada para diferentes atividades, como aulas de educação física, atos cívicos, palestras, reuniões, entre outras.

Figura 13 – Quadra poliesportiva



Fonte: arquivo da autora, 2023.

A escola dispõe de um amplo terreno que, além dos blocos, conta com uma área externa equipada com bancos destinados ao uso de estudantes e servidores. O espaço livre existente possibilita a oferta de estacionamento para carros e motos, bem como de bicicletário.

Figura 14 – Área externa



Fonte: arquivo da autora, 2023.

A escola possui dois tipos de acesso: o principal, localizado na fachada, e o lateral, utilizado, em sua maioria, por funcionários e para a carga e descarga de suprimentos. Para alcançar o segundo piso, há duas escadas situadas nas laterais do prédio e uma rampa centralizada no bloco, que garante a acessibilidade de pessoas com deficiência. Essa variedade de acessos possibilita melhor dispersão do fluxo no interior do edifício, facilitando a circulação nos horários de pico.

A matriz curricular do 9º ano é composta das disciplinas de língua portuguesa, arte, língua inglesa, educação física, matemática, ciências, história e geografia, sendo optativa ao estudante a disciplina de ensino religioso. As disciplinas estão organizadas em três áreas de conhecimento na grade curricular: Linguagens (língua portuguesa, arte, língua inglesa e educação física), Ciências Humanas (história e geografia) e Ciências da Natureza e Matemática (ciências e matemática). A carga horária total é de 20 horas semanais, das quais 4 são destinadas à disciplina de língua portuguesa.

1.4 Recuperação da aprendizagem e avaliações de língua portuguesa: um questionamento

Em virtude de Mato Grosso ainda não possuir a homologação de uma política estadual para a educação básica, as orientações pedagógicas devem se basear nos documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), que orientam a organização e o desenvolvimento das práticas escolares (Jesus; Farenzena, 2013; Durigon; Costa, 2022).

Atualmente, o parâmetro pedagógico oficial é o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* (DRC-MT, 2018), elaborado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o qual estabelece que:

> As Concepções para a Educação Básica apresentadas neste documento respaldam a construção do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Com base nele, as escolas da rede pública estadual, assim como instituições de ensino de outras redes que dele fizerem uso, subsidiarão a reelaboração de seus Projetos Pedagógicos, a fim de adequá-los ao disposto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2017 (Mato Grosso, 2018, p. 3).

Isso significa que todos os orientativos elaborados após a homologação do DRC-MT devem estar nele fundamentados. Com base nesse documento, os gestores

escolares devem orientar-se para realizar as atualizações do Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino do estado, sempre que houver necessidade.

No DRC-MT[2], o componente curricular de Língua Portuguesa, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, está organizado em práticas de linguagem, objetos de conhecimento, habilidades e campos de atuação, a saber: artístico-literário, práticas de pesquisa e estudo, jornalístico-midiático e atuação na vida pública.

Ao longo dos anos, a SEDUC-MT tem orientado que, para a organização das ações pedagógicas, é indispensável considerar a formação integral dos estudantes, independentemente da carga horária ofertada pela unidade escolar. Nesse sentido, é essencial, no momento de elaborar o planejamento, como o roteiro mensal, levar em conta a realidade do estudante, seu contexto socioemocional e o desenvolvimento das habilidades cognitivas previstas para cada ano/ciclo (no caso em questão, o 9º ano).

Além disso, devem-se contemplar as competências específicas de cada área de conhecimento e de cada componente curricular, de modo que as competências gerais previstas na BNCC (BRASIL, 2017) sejam consolidadas e contribuam para a formação ao longo da vida.

Contudo, no Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEDUCA) de Mato Grosso, estão disponibilizadas somente as habilidades cognitivas, visto que elas constituem as aprendizagens consideradas essenciais para o desenvolvimento das competências específicas dos componentes curriculares e das competências gerais, conforme preconiza a BNCC.

Em 2016, com a implantação dos objetivos de aprendizagem no SIGEDUCA, a avaliação passou a ser realizada por meio de conceitos avaliativos, em substituição aos relatórios descritivos. Os conceitos utilizados são: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado. A seguir, apresentamos, em linhas gerais, o sentido atribuído a cada um deles.

AB – Abaixo do Básico: quando, na aprendizagem, o estudante ainda não desenvolveu o processo cognitivo vinculado ao objeto de conhecimento previsto na habilidade avaliada.

B – Básico: quando, na aprendizagem, o estudante desenvolveu o processo cognitivo vinculado ao objeto de conhecimento previsto na habilidade avaliada.

---

[2] Para consultar o documento na íntegra, acesse o link: https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%AAncia-curricular-para-mato-grosso.

P – Proficiente: quando, na aprendizagem, o estudante desenvolveu o processo cognitivo vinculado ao objeto de conhecimento, considerando o contexto ou a maior especificação do conhecimento previsto na habilidade avaliada.
A – Avançado: quando, na aprendizagem, o estudante, para além dos conhecimentos previstos na habilidade avaliada, avançou no(s) processo(s) cognitivo(s) e/ou no(s) objeto(s) de conhecimento e/ou para contextos mais complexos.

No SIGEDUCA, para a turma do 9º ano, estão previstas 105 habilidades a serem consolidadas ao final do quarto bimestre, por se tratar do encerramento de ciclo. No início de cada bimestre, selecionamos as habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes na elaboração do planejamento (roteiro mensal), construído com base no material estruturado e nos orientativos encaminhados pela SEDUC-MT, os quais têm como finalidade a recuperação da aprendizagem.

Ao final de cada bimestre, os conceitos avaliativos de cada estudante são lançados no sistema, de acordo com os resultados obtidos no desempenho das atividades realizadas no período. Quando um estudante recebe o conceito AB em alguma habilidade, abre-se imediatamente um campo no qual é obrigatório registrar as medidas adotadas para a recuperação da aprendizagem. Caso, ainda assim, o estudante não atinja o resultado mínimo esperado, permanece classificado no conceito B.

Contudo, a partir de nossos estudos, temos percebido que o sistema avaliativo dos estudantes do Ensino Fundamental, com o intuito de atender às demandas das políticas educacionais, vem se modificando ao longo dos anos. Nesse sentido, durante muito tempo, a avaliação foi realizada por meio de relatórios descritivos; até o ano letivo de 2023, adotou-se a atribuição de conceitos avaliativos e, atualmente, utiliza-se o sistema de notas.

Além dessas avaliações elaboradas pelos professores regentes, o estado implantou um sistema de avaliação próprio, dividido em dois formatos: interno e externo. As avaliações internas são as formativas do Sistema Estruturado de Ensino (SEE), que “destinam-se às escolas públicas da Rede Estadual de Ensino e avaliam a aprendizagem dos estudantes de todas as turmas do 2º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.” O objetivo dessas avaliações internas é “diagnosticar e monitorar o desempenho escolar dos estudantes”.

Ela é dividida em duas etapas: a primeira é a Formativa Processual, que tem como função “monitorar o nível de aprendizado dos estudantes durante o processo de ensino aprendizagem e estabelecer uma relação dialógica no contexto dos processos avaliativos internos, descritos no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares.” Essa avaliação é aplicada em todos os bimestres, com datas predeterminadas pela SEDUC.

A segunda etapa da avaliação interna é a Formativa de Saída, que tem como objetivo:

> Avaliar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem ao final do ano letivo. Além disso, esta avaliação apresenta relevância pedagógica na perspectiva de viabilizar a unidade escolar um processo de reflexão-ação sobre SEE enquanto ação pedagógica integrada dos eixos estruturantes: mediação por meio de tecnologias, o currículo previsto, articulado por meio de material didático apostilado e avaliações para a aprendizagem (PLANO ESTADUAL DE RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM, 2023, p. 10).

Essas avaliações são consideradas internas porque são elaboradas com base nos objetos de conhecimento e conteúdos trabalhados na apostila do Sistema de Ensino Maxi[3], ou seja, verifica-se se foi oportunizada aos estudantes a aprendizagem dos conteúdos propostos nesse material, conforme as orientações da SEDUC, bem como os resultados alcançados. O acompanhamento e o monitoramento desses resultados competem à Diretoria Regional de Educação (DRE) local.

Já a avaliação externa é feita pelo sistema AVALIA-MT, elaborada em larga escala, permitindo a realização de um diagnóstico da educação básica de todo o estado de Mato Grosso. Ela é dividida em três partes: a primeira é a Formativa de Entrada, que busca “diagnosticar a consolidação do aprendizado dos estudantes no início do ano letivo” (Plano Estadual de Recomposição de Aprendizagem, 2023); a segunda é a Formativa Processual, que monitora “o nível de aprendizado dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem, de modo a estabelecer uma relação dialógica com a matriz de avaliação do SAEB” (Plano Estadual de Recomposição de Aprendizagem), e a terceira é chamada de Avaliação Somativa,

[3] Consiste em uma proposta educacional estruturada, composta de apostilas organizadas por componentes curriculares e etapas de ensino, além de avaliações, banco de questões, orientações metodológicas e formações para professores. Originalmente desenvolvido pelo grupo *Maxi* Educacional, em Londrina (PR), foi incorporado ao conglomerado Somos Educação, atualmente parte da Cogna Educação, um dos maiores grupos privados do setor no Brasil.

realizada ao final do ano letivo, que fornece resultados que possibilitam diagnosticar o desempenho escolar, tendo como objetivo “verificar a consolidação das aprendizagens escolares ao final de etapas de escolarização na Educação Básica”.

Nessa dinâmica, com foco na recuperação da aprendizagem dos estudantes, por consequência do período pandêmico, a SEDUC elaborou e encaminhou a todas as unidades escolares de Mato Grosso o Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem, que:

> [...] apresenta estratégias para recomposição das lacunas de aprendizagens contidas no currículo escolar atual e agravadas no período de funcionamento de ensino remoto e híbrido. Os tópicos englobam ações voltadas para avaliação, currículo, formação continuada, acompanhamento pedagógico, bem-estar emocional dos estudantes, em cada uma das modalidades de ensino, e busca ativa escolar (PLANO ESTADUAL DE RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM, 2022, p. 5).

O plano se estrutura em um conjunto de ações que visam promover a recomposição das aprendizagens dos estudantes, trabalhar o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais e utilizar estratégias que promovam a busca ativa escolar. Dentre essas ações interventivas, pode-se destacar o nível da aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, os quais tiveram perdas substanciais no período pandêmico. Esses resultados foram apresentados por meio de avaliações oficiais, referentes aos anos 2021 e 2022, que nortearam as práticas em sala de aula e contribuíram para as estratégias de aceleração da aprendizagem dos estudantes.

Nesse documento, a SEDUC apresentou os resultados da avaliação somativa do ano letivo semipresencial de 2021, que analisou o desempenho dos estudantes de Mato Grosso em quatro categorias (Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado), além de trazer um comparativo entre os resultados dessa avaliação, na disciplina de língua portuguesa, e os do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019, utilizado para diagnosticar a qualidade da educação oferecida pelo estado.

De acordo com o gráfico a seguir, observa-se um retrocesso em relação às metas estabelecidas para 2021 pelo IDEB, bem como a queda da proficiência média

em língua portuguesa e matemática, evidenciando o impacto sofrido pela educação básica durante os dois anos de pandemia.

Figura 15 – Resultados comparativos entre os anos 2019 e 2021

Quadro 1 - Análise Avaliação Somativa 2021 em comparação ao Saeb 2019 - Língua Portuguesa

Língua Portuguesa							
Etapa	Estudantes Avaliados (2021)	Saeb 2019 (1)	Avaliação Somativa 2021	Meta Ideb 2021 (2)	Diferença 1 (Somativa - Saeb)	Diferença 2 (Somativa - Meta)	Escala
2ºEF	8.068 (74%)	----------	560	----------	----------	----------	Própria de Alfabetização CAEd – 0 a 1000
5ºEF	12.423 (77%)	202	200	206,1	-2	-6,1	Saeb – 0 a 500
9ºEF	26.436 (68%)	245	237	269,3	-8	-32,3	Saeb – 0 a 500
3º EM	15.470 (40%)	265	240	299,6	-25	-59,6	Saeb – 0 a 500

Fonte: Caed

Quadro 2 - Análise Avaliação Somativa 2021 em comparação ao Saeb 2019 - Matemática

Matemática							
Etapa	Estudantes Avaliados (2021)	Saeb 2019 (1)	Avaliação Somativa 2021	Meta Ideb 2021 (2)	Diferença 1 (Somativa - Saeb)	Diferença 2 (Somativa - Meta)	Escala
2ºEF	8.145 (74%)	----------	482	----------	----------	----------	Própria de Alfabetização CAEd - 0 a 1 000
5ºEF	12.418 (77%)	214	202	247,7	-12	-45,7	Saeb – 0 a 500
9ºEF	26.429 (68%)	246	240	308,6	-6	-68,6	Saeb – 0 a 500
3º EM	15.471 (40%)	263	248	352,9	-15	-104,9	Saeb – 0 a 500

Fonte: Caed

Fonte: Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem, 2022.

Com base nos resultados das avaliações somativas de 2021, a partir de 2022, as unidades escolares passaram a desenvolver projetos de intervenção voltados à recomposição das aprendizagens. Em nossa unidade, juntamente com os professores de Matemática, consultamos, por meio do link de resultados encaminhado pela SEDUC, as habilidades que nossas turmas não haviam atingido no ano anterior. A partir da análise e do levantamento dessas informações, elaboramos o Plano de Intervenção Pedagógica, com foco na recuperação dessas aprendizagens.

Além disso, o Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem também direcionou a formação continuada dos professores, com o principal objetivo de capacitar esses profissionais para “promover a recomposição das aprendizagens dos estudantes” (Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem, 2022).

Cabe destacar ainda que os coordenadores pedagógicos ficaram responsáveis por coordenar e executar o referido plano, bem como assegurar seu cumprimento de forma eficaz. Além disso, cabia-lhes mapear os recursos educativos disponíveis, planejar e solicitar serviços que garantissem a acessibilidade e a inclusão de todos os estudantes, fornecer à DRE informações e resultados obtidos, implementar o plano na escola e informar à DRE a situação real da aprendizagem dos estudantes, por meio

de relatórios e registros. Também lhes competia garantir a participação e o acompanhamento das formações dos professores, além de assegurar a utilização dos materiais pedagógicos integrados, de apoio ao reforço e à recuperação, disponibilizados pela SEDUC-MT.

Por meio dessa proposta, identificamos um sistema de avaliação interna com falhas, uma vez que estabelecia um número excessivo de habilidades a serem avaliadas por bimestre e definia um modo de inserção dos conceitos avaliativos que induzia a resultados pouco fidedignos. Isso porque o professor, muitas vezes, registrava o conceito B para estudantes que obtiveram conceito AB, a fim de não precisar lançar no sistema as medidas pedagógicas adotadas.

Essa prática revela limites estruturais do modelo avaliativo e expõe tensões entre o prescrito e o realizado. Além disso, enfrentamos críticas frequentes de que os nossos estudantes não sabiam ler nem escrever, inclusive pela comunidade escolar. Esse discurso, longe de se restringir ao senso comum, reproduz uma representação social do fracasso escolar, que, como observa Kleiman (2016), tende a deslocar a responsabilidade do sistema para o sujeito aprendente.

É importante destacar que não somos desfavoráveis a essas políticas educacionais. Muito pelo contrário, recuperar as habilidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes e melhorar os índices educacionais é uma responsabilidade da qual não podemos nos eximir. Entretanto, o excesso de propostas de intervenção e de avaliações aplicadas simultaneamente acaba por desgastar todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse cenário, professores e coordenadores não conseguem desenvolver um trabalho pedagógico articulado e, diante de tantas demandas, limitam-se a uma prática que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade do ensino. Os estudantes, por sua vez, submetidos a constantes cobranças, acabam realizando as atividades, em especial as avaliações externas, sem o devido comprometimento, o que gera resultados divergentes da realidade e, ainda mais grave, perpetua discursos cristalizados de que a escola não cumpre o seu papel de ensinar.

Nesse sentido, os professores de língua portuguesa e matemática são frequentemente responsabilizados pelo fracasso escolar e vistos como incapazes de promover um ensino de qualidade. Isso nos leva a reiterar que somos habilitados para ensinar, o que não podemos é permanecer submissos a pais negligentes com a educação dos filhos e a políticas educacionais que procuram delimitar o que deve ou

não ser ensinado na escola, priorizando a quantidade e interditando os gestos de interpretação de professores e estudantes. Por isso, concordamos com Orlandi (1996, p. 35):

> [...] enquanto professores, não estamos excluídos desse dizer-ato-decisão quando se trata do trabalho pedagógico. Trata-se então, em relação ao discurso educacional, de atuarmos criticamente, nas duas direções, em relação ao que nos cristalizam (os que se pronunciam sobre a educação) e aos que nós, reprodutoriamente, cristalizamos (em nosso trabalho de educação).

Tudo isso nos leva a refletir, mais uma vez, que há, no espaço educacional, uma cultura estagnada de responsabilizar somente os professores de língua portuguesa e matemática pela recuperação das aprendizagens dos estudantes. Entretanto, acreditamos que os gestores de políticas públicas que ainda pensam assim precisam estar abertos a novos gestos de interpretação. Sobre esse assunto, Hashiguti (2009, p. 19) vai nos dizer que:

> De maneira geral, o que se pôde perceber é que muito pesado aos professores de Língua Portuguesa e Literatura, a cobrança social e institucional de formação de mais leitores (num imaginário de que só se lê nessas disciplinas!), fazendo surgir, por vezes um certo sentimento de culpa, relacionado a um sentido de fracasso em uma missão aparentemente e delegada a tais disciplinas.

Precisamos ressignificar o sentido dominante que circula no contexto escolar, tendo em vista que o sistema educacional, sobretudo os docentes de outras disciplinas, delega-nos como únicos responsáveis pelo “ensino-aprendizagem” da leitura e da escrita do estudante, mesmo quando os documentos oficiais orientam que todos os professores são responsáveis por isso, incluindo a BNCC. Acerca disso, Kleiman (2016, p. 7) afirma:

> Alarmam-se os professores de Ciências, História e Geografia pelo fato de seus alunos não lerem, e, no entanto, nada fazem para remediar essa situação. A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor, em princípio, representante dessa cultura. Daí permanecer à espera do colega de Português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada.

Nessa perspectiva, compreendemos que todos os professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem oportunizar aos estudantes as práticas de leitura e escrita no cotidiano escolar.

1.5 Os sujeitos do projeto

A turma participante da prática do projeto correspondia ao 9º ano E do ensino fundamental, no período matutino, com 31 estudantes matriculados, entre 13 e 15 anos de idade. Ao longo do ano letivo, em razão da frequência irregular, a média de participação efetiva no projeto foi de aproximadamente 20 estudantes. A escolha desse grupo deveu-se ao fato de termos trabalhado a disciplina de língua portuguesa com eles no ano anterior, quando cursavam o 8º ano. Mesmo diante dos inúmeros desafios de aprendizagem decorrentes da pandemia e de anos letivos atípicos, construímos, de forma colaborativa, uma relação pautada no afeto e no respeito.

Assim como ocorreu nos anos anteriores, iniciamos o ano letivo de 2022 realizando, com todas as turmas da nossa escola, a avaliação diagnóstica para compararmos os resultados com a avaliação somativa de 2021 e com a do SAEB de 2019, que é utilizada para diagnosticar a qualidade da educação fornecida pelo estado.

Com o objetivo de aproveitar o momento para realizar o recorte desse projeto e organizá-lo da melhor forma possível, diante de um ano letivo tão atípico e marcado por inúmeras propostas interventivas encaminhadas pela SEDUC, elaboramos, para essa turma, uma avaliação composta de dez questões objetivas e uma discursiva. Para esta última, foi proposta a escrita de um texto, retomando com os estudantes as discussões de um debate sobre as consequências do uso inadequado das redes sociais realizado ao final do ano letivo de 2021 e reaberto previamente à proposta de produção textual.

O resultado dessa avaliação diagnóstica apenas ratificou a constatação que vínhamos elaborando há algum tempo e que se consolidou com os estudos do mestrado: a maior parte de nossos alunos apresentava dificuldade em produzir um texto de forma organizada e legível. As fragilidades em leitura e escrita evidenciavam ainda problemas relacionados à argumentação, à acentuação, à pontuação e ao uso dos tempos verbais.

Diante das dificuldades pontuais e da necessidade de realizarmos um recorte para o projeto, optamos por trabalhar com os estudantes o uso dos sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e reticências), no âmbito das práticas cotidianas de leitura, escrita e reescrita de texto. Nesse sentido, reiteramos que a forma como a gramática ainda vem sendo abordada — em frases soltas e descontextualizadas — não tem feito sentido para esses alunos, que acabam concluindo o Ensino Fundamental sem as noções básicas de leitura e escrita.

Assim, identificamos, no trabalho com a pontuação, presente em todas as atividades de modo simples e cotidiano, uma forma de oportunizar aos estudantes a condição de protagonistas do processo de aprendizagem. Eles se sentiam à vontade para ler, reler, escrever e reescrever seus textos, realizando as adequações necessárias, com base no sentido de cada ponto, e não apenas na memorização mecânica de regras.

CAPÍTULO 2 – UM NOVO OLHAR PARA O PROCESSO DE ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Neste capítulo, fazemos uma reflexão sobre o ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa e apresentamos um percurso sobre a teoria que fundamenta nosso projeto. Amparados na Análise de Discurso, partimos da ressignificação das noções de texto, de língua, de leitura, de escrita, dos sinais discursivos, entre outros. Apresentamos também um curto percurso sobre a história da pontuação e das noções de pontuação da perspectiva gramatical à discursiva.

2.1 Como ensinar a gramática: eis a questão!

Nossa proposta de reflexão teórica, neste trabalho, não se centra na questão de ensinar ou não gramática, pois, como professores de língua portuguesa, não temos dúvida de que o ensino gramatical deve integrar o currículo escolar. Para início da discussão, retomamos os debates acerca do ensino-aprendizagem da gramática, que remontam ao período em que frequentávamos a educação básica. À época, o ensino era considerado tradicional, e a gramática era abordada por meio de regras isoladas e de forma descontextualizada.

Há anos, ouvimos de estudiosos e pesquisadores que esse modelo de ensino é arcaico, ultrapassado, ineficaz e inadequado, razão pela qual não favoreceria a aprendizagem do aluno. Essa crítica remete também ao período da graduação, quando escutávamos nossos professores problematizarem, contestarem e debaterem esse modo de ensinar. Nesses debates, discutia-se a chamada “gramática contextualizada”, considerada distinta da praticada na escola, pois propunha o uso do texto como base para o ensino, em lugar de frases isoladas, como era habitual.

Contudo, concluímos a graduação sem compreender, de fato, o que significa ensinar e aprender gramática de forma “contextualizada”, pois, na própria universidade, alguns docentes reproduziam a mesma prática que criticavam, deixando a referida proposta restrita ao discurso, às palestras e às formações. Se, na formação inicial, não tivemos acesso a esse aprendizado, improvável seria que ele se consolidasse nas formações continuadas.

Mesmo com as melhores intenções, nossos formadores não conseguiam ensinar aquilo que também não haviam vivenciado na prática e, assim, seguimos reproduzindo a metodologia de ensino tal como a aprendemos. Como consequência, os estudantes, ao concluírem o Ensino Médio, continuavam a afirmar que não gostam de gramática, acreditando não ser capazes de aprendê-la e, mais grave ainda, convencidos de que aprender gramática equivale a aprender a língua.

Observamos, contudo, algumas mudanças ao longo do tempo: passamos a utilizar o texto nas aulas de língua portuguesa, mas, em muitos casos, apenas como pretexto para ensinar as mesmas regras, do mesmo modo de antes. Esse cenário remete à música *Estudo Errado* (1995), de Gabriel, o Pensador, que, embora lançada em 1995, mantém-se atual no cotidiano escolar. A seguir, destacamos alguns trechos:

> *Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci*
> *Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi*
> *Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci*
> *Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi*
>
> *Decoreba: esse é o método de ensino*
> *Eles me tratam como ameba e assim eu num raciocínio*
> *Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos*
> *Desse jeito até história fica chato*
> *[...]*
> *Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida*
> *Discutindo e ensinando os problemas atuais*
> *E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais*
> *Com matérias das quais eles não lembram mais nada*
> *E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada*
> *(Gabriel, o Pensador, 1995).*

Essa realidade ainda se faz presente no cotidiano escolar. Atualmente, com o avanço tecnológico, muitas unidades de ensino disponibilizam aos estudantes, para uso em sala de aula, recursos como datashow, televisão, *chromebooks*, entre outros. Entretanto, de pouco adianta a modernização dos equipamentos se as perguntas e a forma de ensinar continuam sendo as mesmas dos livros didáticos ou das apostilas.

Constatamos, nas aulas de língua portuguesa, que o trabalho pautado exclusivamente em livros didáticos e manuais de gramática, de forma tradicional, já não responde às demandas da realidade pedagógica. Se fosse eficaz, não encontraríamos, ainda hoje, tantos diagnósticos de uso inadequado da pontuação.

Os efeitos de sentido da pontuação, por exemplo, não podem restringir-se à aprendizagem de conceitos gramaticais ou à conhecida “decoreba de regras”. Eles

exigem a compreensão do funcionamento de cada signo nas práticas de leitura e de escrita. Em virtude disso, concordamos com Dias (2000, p. 21) ao afirmar que o ensino da gramática:

> [...] pode se tornar mais rico se aprendermos a imprimir um olhar que vá além das delimitações das categorias morfológicas e das descrições das funções sintáticas. Trata-se de um olhar que procura distinguir aspectos do uso da língua a partir de uma teoria discursiva.

Percebemos que o ensino da pontuação ainda ocorre de forma descontextualizada da leitura e da escrita, frequentemente em frases isoladas, como se constituísse um conteúdo à parte, voltado apenas para o uso “correto”. Esse ensino permanece um desafio para nós, professores, uma vez que exige ser trabalhado com base no uso concreto da língua em diferentes situações de interação. Além disso, a prática, em muitos casos, restringe-se ao tratamento dos sinais de pontuação apenas quando estes aparecem como conteúdos previstos para determinado semestre ou bimestre, conforme a organização do planejamento de aula.

Diante disso, concluímos que a nossa prática de ensino permanece a mesma que criticamos, isto é, pouco difere daquela de quando éramos estudantes. Continuamos a recorrer a modelos prontos que devem ser seguidos, o que limita os gestos de interpretação dos alunos, sendo o ensino da gramática ainda reduzido a uma simples análise de conteúdo. As atividades de incentivo à escrita e à reescrita de textos são escassas, e o ensino da pontuação, para além das regras gramaticais, continua a ser um grande desafio, cuja dificuldade atinge, inclusive, a nós, professores.

Por outro lado, sabemos que não temos autonomia para escolher o material didático nem para definir o que pode ou não ser trabalhado com os estudantes. Cada componente curricular já vem com suas habilidades e objetos de conhecimento/conteúdos previamente selecionados por um sistema e inseridos no SIGEDUCA para serem desenvolvidos nas disciplinas, ou seja, já fazemos parte de uma organização fechada. Esse cenário nos remete a outro trecho da música *Estudo Errado* (1995), de Gabriel, o Pensador: *“O sistema bota um monte de abobrinha no sistema/Mas para aprender a ser um ignorante”.*

Os estudantes continuam aprendendo os mesmos conteúdos que seus pais e avós aprenderam e, assim, o ciclo se perpetua. Nessa conjuntura, não abrimos espaço

para o deslocamento de sentidos e mantemos, nas aulas de língua portuguesa, um modelo canônico de respostas, no qual os alunos estão condenados a dizer e a escrever apenas o que queremos ouvir e/ou ler ou o que o livro didático apresenta como correto, pronto e acabado. Em outras palavras, não lhes possibilitamos produzir sentidos.

Segundo Pfeiffer (2002, p. 11), “a autoria deve ser construída e não simulada” Isso significa que os gestos de autoria só se efetivarão quando os estudantes tiverem condições de se posicionarem como autores e, para tanto, quando formos capazes, no âmbito escolar, de lhes garantir acesso a espaços de interpretações possíveis.

O ensino de gramática que propomos busca possibilitar ao estudante compreender os sentidos dos sinais de pontuação nas atividades de leitura, escrita e reescrita de textos como parte essencial do processo de constituição da autoria. Nesse sentido, fundamentamo-nos no que afirma Dias acerca do ensino da gramática:

> Quando se fala em ensino de gramática, é comum que se pense apenas nos aspectos prescritivos, isto é, nas regras de concordância, regência, **pontuação,** acentuação. Na nossa concepção, ao contrário, quando falamos em ensino de gramática estamos falando antes de tudo em um conhecimento sobre a língua, fundamentado numa boa reflexão sobre seu funcionamento (Dias, 2000, p. 22).

Destacamos ainda que, embora amparado em outra teoria, acreditamos que o ensino de gramática proposto pelo DRC-MT dialoga com a nossa proposta, pois orienta que:

> É importante destacar que o ensino de gramática precisa acontecer para contribuir com falante no conhecimento de sua língua materna, proporcionando-lhe um aprendizado harmonioso. Vale ressaltar que não basta repassar regras gramaticais, já que esse procedimento não estimula a reflexão sobre a língua, nem contribui para a formação de leitores críticos. [...] Dessa forma, o professor precisa desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes e não apenas ensinar-lhes as regras gramaticais (Mato Grosso, 2018, p. 22).

Com base nessa proposição, defendemos o ensino das noções gramaticais e dos conhecimentos linguísticos no âmbito das práticas cotidianas de leitura e escrita, tendo o texto como elemento basilar. Assim, o estudante pode adquirir esses conhecimentos a partir do uso concreto da língua, em situações nas quais ela faça sentido para ele, mediante metodologias que lhe permitam assumir o protagonismo

de sua aprendizagem. Desse modo, desloca-se da posição de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor, tornando-se proficiente na produção de textos, orais e escritos, em diferentes situações de interação.

Partindo desse entendimento, propusemo-nos, nesta pesquisa, a desenvolver, ao final, um projeto de intervenção do PROFLETRAS, voltado ao ensino da pontuação sob a perspectiva discursiva, como possibilidade de trabalhar efetivamente as noções gramaticais, em consonância com o ensino de gramática defendido por Dias (2000).

Sentíamos a necessidade de encontrar um caminho, uma orientação teórico-metodológica que nos proporcionasse um novo olhar sobre a nossa prática docente. Assim, identificamos, na Análise de Discurso, a teoria basilar para sustentar esse processo contínuo de ressignificação.

2.2 Análise de discurso: a teoria da ressignificação

Nosso trabalho fundamenta-se na teoria da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, instituída por Michel Pêcheux, e desenvolvida, no Brasil, por Eni Orlandi. Michel Pêcheux (1938–1983) foi um filósofo e linguista francês de grande relevância, fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso. Para o autor, a linguagem é atravessada pela ideologia, não se configurando como neutra, mas marcada por posições ideológicas (Pêcheux, 1990).

Suas formulações permitem compreender como as relações de poder são significadas e simbolizadas em diferentes contextos sociais, influenciando, de modo decisivo, a forma como interpretamos o mundo. De acordo com Orlandi (2005, p. 10), Pêcheux:

> Concebe o discurso como um lugar particular em que esta relação ocorre e, pela análise do funcionamento discursivo, ele objetiva explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação. Estabelece como central a relação entre o simbólico e o político.

Orlandi (2005, p. 10) complementa ao apontar que Pêcheux define discurso como “efeito de sentidos entre locutores, como um objeto sócio-histórico em que o linguístico está pressuposto”. Seu aporte teórico em relação à ideologia é considerado inovador por fundamentar o método na análise das formas materiais. Orlandi (2005) destaca que Pêcheux não estabelece uma separação rígida entre estrutura e

acontecimento, articulando a linguagem à sua exterioridade, isto é, ao interdiscurso, entre outras proposições.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que suas concepções impactaram de forma significativa o Brasil, principalmente a partir do final da década de 1979. A difusão dessa teoria no país foi influenciada por diversos fatores, tais como: a circulação de ideias acadêmicas, o interesse por estudos críticos da linguagem e a busca por abordagens que pudessem lidar com questões sociais e ideológicas na análise linguística.

Para compreender melhor a AD, é fundamental reconhecer que ela constitui uma disciplina de entremeio, sendo herdeira de três campos do conhecimento: a Linguística, o Materialismo e a Psicanálise. Entretanto, essa “herança” não se deu de forma secundária; ao contrário, a AD não se limita a aderir integralmente às premissas dessas áreas, mas as reelabora criticamente, de modo que:

> Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (Orlandi, 2020, p. 18).

Desse modo, ao confluir com esses campos do conhecimento, a AD constitui um novo objeto de estudo: o discurso. Nessa perspectiva teórica, ele é compreendido como a palavra em movimento e, por isso, não pode ser confundido com fala, texto, língua ou gramática, ainda que dependa dos elementos linguísticos para a sua materialização. Sobre isso, Orlandi (2020, p. 13) esclarece que:

> A análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não se trata da língua, não se trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem se ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Para a AD, o discurso não se reduz a uma simples transmissão de pensamento, como no esquema elementar de comunicação, em que uma mensagem é transferida linearmente de um emissor a um receptor. Ao contrário, não pode ser compreendido como um mero instrumento de comunicação, mas como uma prática social de linguagem, na qual os sujeitos produzem e interpretam significados em

função das condições de produção, isto é, de suas posições sociais, históricas e ideológicas.

Tendo isso em vista, é necessário deslocar o entendimento de língua como código, sistema de signos ou estrutura abstrata. Segundo Orlandi (2020, p. 13), “Na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral constitutivo do homem e de sua história.” Desse modo, compreender a língua como trabalho simbólico significa reconhecê-la não apenas como um meio funcional de comunicação, mas como uma atividade complexa, constitutiva de sentidos, que desempenha um papel central na produção de significados e na interação social.

Nessa abordagem teórica, ressignificamos cotidianamente, em nossa prática pedagógica, as concepções de língua, linguagem, leitura, escrita, interpretação, entre outras. As atividades do projeto foram realizadas tendo o texto como elemento basilar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. No trabalho em sala de aula, os estudantes puderam compreender que o texto pode assumir diferentes formas: uma frase, uma palavra, um som, uma cor, uma imagem, sendo essencial que produza sentido. E ainda:

> O texto não pode assim ser visto como uma unidade fechada pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação) e com o que chamamos exterioridade constitutiva, ou seja, o interdiscurso a memória do dizer (o que fala antes, em outro lugar, independente) (Orlandi, 2001, p. 87).

Assim, procuramos vivenciar essa experiência considerando que, dada a incompletude da língua, o sentido de um texto sempre pode ser outro, mas não qualquer um. O texto não é fechado nele mesmo, pois, discursivamente, é considerado como inacabado e complexo, constituindo-se como espaço em que diversos processos de significação ocorrem. Nesse movimento, ele se define como unidade de sentido em relação à situação e às condições de produção.

Ademais, para a AD, a linguagem pertence à ordem da incompletude, assim como são os sujeitos, o discurso e os sentidos. Contudo, o sujeito-autor precisa produzir textos organizados, que apresentem um efeito de fechamento e, para isso, o uso adequado da pontuação funciona como uma ferramenta indispensável. Nesse sentido, coadunamos com Orlandi (2001, p. 114) ao destacar que:

> O sujeito pragmático que [...], vive em um mundo semanticamente normal, tem a necessidade de administrar essa relação de incompletude da linguagem: ele tem necessidade de um enunciado que acaba, de um texto com começo, meio, progressão e fim; faz também parte dessa necessidade que o sujeito possa colocar um ponto final, vírgulas, reticências. Um sujeito “semanticamente” normal, que (escreve) “normalmente”, “sabe” lidar com a pontuação.

Podemos, então, compreender o texto como um espaço discursivo aberto a novos gestos de interpretação, uma vez que se relaciona não apenas com suas condições de produção, mas também com outros textos e discursos.

Nessa perspectiva, buscamos possibilitar que os estudantes desenvolvam atividades em que a língua faça sentido para eles, considerando que tanto nós quanto eles, antes de ocuparmos os espaços escolares, já ocupávamos nossos lugares como sujeitos históricos e de linguagem. Assim, cada indivíduo traz consigo para o espaço escolar, além de características pessoais, experiências distintas, determinadas pelo ambiente sociocultural e familiar em que está inserido.

Ainda nessa perspectiva, Orlandi (2020 p. 17–18) nos esclarece que:

> a) A língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
> b) A história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos)
> c) O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redunda em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Assim sendo, a AD nos levou a deslocar noções naturalizadas nas práticas educativas, como a concepção de língua transparente, de sentido unívoco e plenamente controlável. Nessa perspectiva, buscamos possibilitar que os estudantes reconheçam, nas atividades desenvolvidas, que a língua é opaca, marcada pela incompletude e sujeita a falhas. Além disso, torna-se essencial compreender que sujeitos, discursos e sentidos não se encontram concluídos, uma vez que eles estão sempre em permanente construção, atravessados pelo simbólico e pela história.

Diante dessas reflexões, coadunamos do entendimento de que:

> A distinção entre a língua e a linguagem está na materialidade dos objetos simbólicos que as constituem. Assim, a língua é considerada verbal, ao passo que a linguagem abrange tanto o verbal quanto o não

> verbal (formas, cores, melodias etc.) e, portanto a própria língua.[...] Assim, consideramos que todas as propriedades da língua são também propriedades da linguagem, mas nem todas propriedades da linguagem são propriedades da língua (Furlan ; Megid, 2009, p.10).

Nesse sentido, a língua precisa ser compreendida como uma atividade simbólica que emerge da interação social, contribuindo para a formação do ser humano e de sua história. A linguagem, por sua vez, é compreendida como uma mediação essencial entre o ser humano e a realidade natural e social. Ao eleger o discurso como objeto de estudo, a AD conecta a linguagem à sua manifestação na realidade, isto é, com os sujeitos em situação de fala.

Diante disso, para organizarmos o percurso de trabalho com a leitura e a interpretação de textos, tornou-se necessário ressignificar a nossa concepção de leitura a partir de um olhar discursivo. Compreendemos, assim, que a leitura a ser desenvolvida em sala de aula não se reduz à busca de informações explícitas no texto, nem à tentativa de responder ao que o autor quis dizer, pois essa perspectiva restringe os gestos de interpretação dos estudantes. Essa prática se aproxima de uma análise de conteúdo, e não de um exercício efetivo de leitura. Por isso, destacamos para a reflexão que:

> A análise de conteúdo procura extrair dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo, ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que se coloca é: como este texto significa? Há aí um deslocamento [...] onde a questão a ser respondida não é ‘o que’, mas ‘como’. Para responder, ela não trabalha com os textos apenas como ilustração ou como documento de algo já sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade (Orlandi, 2020, p. 15–17).

Assim, as atividades de leitura foram desenvolvidas de maneira a possibilitar que os estudantes manifestassem seus gestos de interpretação, de modo a estabelecer associações e comparações, refletir sobre o não dito, questionar evidências e expressar suas opiniões nas diferentes situações de interação. Nessa perspectiva, a AD busca dar visibilidade à constituição dos sujeitos e dos sentidos, de modo que os estudantes deixem de ser apenas interpretados para assumirem o papel

de intérpretes. Afinal, como sujeitos históricos, sociais, simbólicos e de linguagem, eles interpretam continuamente o mundo que os cerca.

Dentro desse contexto, compreende-se que os estudantes não controlam a linguagem, mas são controlados por ela. Eles não são a origem de si mesmos, porém constituem-se pela linguagem que os antecede. O sujeito acredita ser dono de seu discurso, mas se trata de uma ilusão, pois ele é atravessado pela ideologia, pelo dizer do outro e fala sempre pela voz do outro. Nesse sentido, é concebido como uma posição no discurso, influenciada por enunciados de outros sujeitos, ou seja, vozes e significados já ditos e em circulação, produzidos em diferentes condições históricas e sociais.

Em virtude disso, há alguns elementos fundamentais de reflexão para aqueles que, em sala de aula, assumem a leitura sob a perspectiva da AD. Segundo Orlandi (2012, p. 8):

> a) O de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada;
> b) O de que a leitura, tanto quanto a escrita, fazem parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
> c) O de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
> d) O de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
> e) O fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
> f) Finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Frente a isso, propusemos o desenvolvimento de atividades de leitura que possibilitaram condições para o batimento entre paráfrase (manutenção do sentido) e polissemia (ruptura dos sentidos). Por meio da leitura, ofereceu-se ao estudante a oportunidade do deslizamento ou da repetição de sentidos, em busca da sua formação de sujeito-autor. Sobre paráfrase e polissemia, Orlandi (2020, p. 34) esclarece que:

> Essas duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam.

Existe ainda um conceito equivocado de escrita que perpetua há anos no contexto educacional, inclusive porque precisamos preparar os nossos estudantes para fazer a redação do ENEM. Nesse cenário, a produção textual acaba sendo restringida a temas pouco atraentes, muitas vezes, desconhecidos pelo aluno, exigindo uma estrutura rígida de início, meio e fim. Entre os diversos objetos de conhecimento mobilizados para que o estudante organize seu texto nesse formato, encontram-se os sinais de pontuação.

Contudo, a prática de reescrita é pouco ou nunca utilizada na escola. Mas precisamos reconhecer que é necessário colocá-la em prática, pois as atividades de reescrita abrem espaço para que o estudante produza sentidos por meio da interpretação e, nesse processo, vá se constituindo, mesmo que imaginariamente, como sujeito-autor, tendo em vista que:

> Qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade. Este é um aspecto crucial: a ligação da materialidade do texto com sua exterioridade (memória) (Orlandi, 2020, p. 14).

Nesse sentido, os nossos gestos de interpretação nos levaram a compreender que a escrita ainda não é compreendida como processo, mas como produto finalizado, principalmente pelos estudantes. Em virtude disso, no desenvolvimento das atividades, percebemos a necessidade de deslocar essa compreensão, pois a AD defende um conceito de escrita que remete à incompletude da língua. Sobre esse aspecto, Indursky (2016, p. 32) nos informa que:

> [...] reflexão sobre incompletude para pensar a escrita. Ela permite-me distinguir escrita de texto. Este apresenta começo, meio e fim. Já a escrita, ao contrário, não é um produto acabado, mas um processo. [...] Pensar a escrita como processo implica dizer que ela pode sempre ser retomada e receber continuidade.

Para tanto, defendemos, em nossa pesquisa, a concepção de escrita como processo. Ressaltamos, entretanto, que a ideia de fecho se fez necessária, pois a escrita, nesse caso, constitui uma das maneiras pelas quais o estudante materializa seu discurso e apresenta o entendimento construído acerca do uso dos sinais de

pontuação trabalhados. Sobre isso, concordamos com Indursky (2016, p. 34–35) ao afirmar que a escrita é uma das formas de materializar os discursos:

> Não que a escrita seja a única via para a materialização do discurso, mas, certamente, ela é uma das formas de fazê-lo. E, também, faz- se mister lembrar que ela é uma das funções discursivas do sujeito, por meio da qual podemos capturar marcas de sua subjetividade, e é por meio dela que se dá entrada no simbólico da discursividade em circulação.

Além disso, também coadunamos com a ideia da autora de que:

> A escrita é um dos modos de que o sujeito lança mão para relacionar-se com a história, com seu tempo, com a sociedade, em suma, para inscrever-se no corpo social. E, é por meio desse fazer do sujeito que sua escrita inscreve- se também na memória social (Indursky, 2016, p. 35).

No âmbito da escrita, a AD nos instiga a compreendê-la como uma prática social, constituída na interação do sujeito com o discurso, a linguagem e as condições de produção.

> As condições de produção em sentido estrito equivalem às condições imediatas da enunciação, como o local, o suporte e sujeito responsável, por exemplo. Já no sentido amplo, correspondem ao contexto sócio-histórico, ideológico (Furlan; Megid, 2009, p. 9).

Dentro da perspectiva da AD, refletir sobre as condições de produção da escrita, no espaço escolar, implica reconhecer o papel de autor assumido pelo sujeito-aluno. Nesse sentido, concordamos com Orlandi (2012, p. 106) ao afirmar que:

> Aprender a se colocar-aqui: representar- como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (...), esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor. Aí está uma tarefa importante da atividade pedagógica, na escola, em relação ao universo da escrita: responder a essa questão - o que é ser autor- é atuar no que define a passagem da função sujeito-enunciador para a de sujeito-autor.

Desse modo, não enfatizamos somente o que estava “errado”, nem rotulamos o texto do nosso estudante como inaceitável, diante das dificuldades apresentadas quanto à clareza, à acentuação, à pontuação, às questões ortográficas, entre outras,

como é o costume na produção escrita. Embora todas essas dimensões sejam importantes para que o sujeito-autor escreva textos com textualidade, procuramos ouvir sentidos, ou seja, valorizamos a produção de significados na escrita dos alunos, oportunizando-lhes o deslocamento da posição de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor.

> Saber ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaços de interpretação. A autoria deve ser construída e não simulada. Desse modo, ter como horizonte apenas um ponto final, como meta-um texto com o desenho espacial adequado, começo/meio/fim, coesão e coerência- e não olhar para o processo de construção da posição autoria-atribuir sentidos na inscrição histórica, fará com que mantenhamos o processo de funcionamento do simulacro da autoria que consiste, fundamentalmente, no jogo de tentativa e erro do sujeito escolar buscar alcançar um modelo pré-fixado. O modelo, quando é apenas modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal (Pfeiffer, 2002, p. 74).

Assim sendo, com a finalidade de possibilitar ao estudante o exercício da autoria, torna-se necessário criar condições para que seus gestos de interpretação se consolidem. Para isso, é fundamental ressignificar o sentido de interpretação de texto com base em um olhar discursivo. Nesse sentido, Orlandi (1996, p. 9) afirma:

> A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos.

Diante disso, a interpretação de texto não significa decodificar signos, mas atribuir sentidos. Assim, as atividades propostas precisam estar abertas às diferentes possibilidades de sentido, de forma que seja possível ao professor considerar o contexto sócio-histórico-ideológico e as histórias de leitura de cada estudante.

Por fim, nossa proposta de trabalhar a pontuação sob o olhar da AD significa abordá-la como lugar de leitura, de escrita e de produção de sentidos.

2.3 Um breve percurso da trajetória da pontuação

De acordo com Grantham (2009, p. 99), “a palavra pontuação foi vista somente após o ano de 1530, que se associa ao ano de difusão da Imprensa na

França”. Ao analisar a história da pontuação, Grantham (2009) ainda destaca a falta de atenção dos gramáticos pelo tema e cita essa percepção por outros autores, como Tournier, dizendo que o tema possuía um interesse muito marginalizado, e Lorenceu, que, em uma de suas obras, afirma a existência de uma lacuna na história da pontuação por falta de estudos.

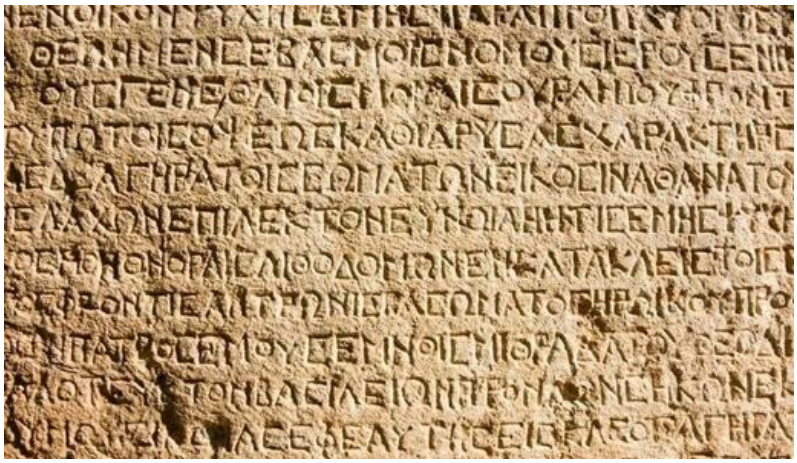
Esse pensamento também é expresso por Rocha (1997, s. p.) ao afirmar que:

> A natureza da pontuação raramente tem sido objeto de discussão. O que a literatura em circulação oferece sobre o assunto, em geral de caráter prescritivo, ou descritivo (em menor proporção), ainda é insuficiente até para o simples usuário da escrita. Saltam à vista a flutuação e a ambigüidade que cercam o uso desses sinais gráficos.

O autor sinaliza que a história da pontuação data dos textos sagrados elaborados para leitura em voz alta, por meio de “indicadores para respirar”, sendo propagada apenas na Idade Média, com a disseminação da Imprensa (Rocha, 1997). A sua história inclui desde antigos escribas ao revisor de texto e “abrange também o próprio status da linguagem em suas modalidades falada e escrita e a mudança nas concepções de autor e de leitor, privilegiadas em diferentes momentos da história” (Rocha, 1997, s.p.).

Grantham (2009, p. 100) assevera que, por séculos, deixaram de existir as “marcas gráficas de pontuação” e que os textos eram escritos de forma contínua e segmentado apenas pelo leitor. Ela indica, como exemplo, o alfabeto grego, que era escrito por uma sequência de letras, cuja pontuação só era atribuída ao orador durante a interpretação do texto para evitar a duplicidade de sentidos.

Figura 16 – Alfabeto grego antigo



Fonte: EBNEDR, 2023.

Segundo Rocha (1997, s. p.), as informações sobre pontuação, sob o ponto de vista dos romanos, encontram-se desencontradas, “umas dando conta de que ela já era razoavelmente empregada pelos copistas em casos de dificuldade de leitura, e outras dando a perceber que os textos antigos de que os gramáticos se ocupavam, ou não eram pontuados, ou não estavam bem pontuados”.

O autor se recorda da época clássica, em que o uso casual de uma série de sinais de pontuação “(o ponto, o branco, o travessão, o hífen e o traço de união) tinha como função a de separar grupos de palavras”, sendo o ponto o sinal mais usado para separar frases, grupos de palavras ou palavras (Rocha, 1997, s.p.).

Ele nos informa ainda que, na Idade Média, a pontuação “parte dos padrões adotados na Antiguidade Clássica”. Apesar disso, nesse período, ela sofreu avanços, sendo difundida de duas maneiras: “a lógico-gramatical e a do ritmo respiratório” (Rocha, 1997, s.p.).

Segundo Tournier (apud Grantham, 2009, p. 100), nos séculos XV e XVI, “não temos as definições propriamente ditas de pontuação”. Entretanto, no final do século XVI, “os usos atuais dos principais signos estavam fixados, com exceção do periodus (;) — pontuação forte — e dois-pontos”.

Já no século XVII, Lorenceau (*apud* Grantham, 2009, p. 101) ressalta que “o sistema de pontuação da Renascença não está mais em vigor e nada vem substituí-lo. A pontuação é rara e pouco diversificada. Os gramáticos são mudos: a Gramática de Port-Royal não fala nada”. A autora destaca que Lorenceau afirma que apenas no século XVIII foi “elaborado um verdadeiro sistema de pontuação que se tornara a base da pontuação moderna” (Grantham, 2009, p. 101).

> No século XVIII, assim, a teoria pausal parece ser mais expandida, mas, em vários autores, aparece também a ideia de que a pontuação tem um papel lógico a ser considerado. Parece haver mais uma simbiose equilibrada entre as duas funções do que uma real oposição (Grantham, 2009, p. 101).

Ainda segundo Grantham (2009, p. 101), a melhor idealização de pontuação nessa concepção é encontrada em Beauzée:

> [...] para quem a escolha dos sinais depende da proporção que é conveniente estabelecer entre pausas, e essa proporção depende da combinação de três principais fundamentos: a necessidade de respirar, a distribuição dos sentidos parciais que compõe o discurso e

> a diferença de graus de subordinação que convém a cada um desses sentidos parciais no conjunto do discurso.

Tournier (*apud* Grantham, 2009) esclarece que, ao chegar ao século XIX, apareceu, pela primeira vez, um livro dedicado inteiramente à pontuação, que mostrava um aumento na variação de sinais de pontuação. Na lista, incluíam-se os sinais como: “vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos, ponto, reticências, ponto de exclamação, ponto de interrogação, travessão, traço de união, aspas, parênteses, colchetes, apóstrofo, asterisco, etc., parágrafo, chave, sublinhado” (Grantham,2009, p. 102).

O autor Lorenceau (*apud* Grantham, 2009, p. 102) acredita que esse aumento de sinais de pontuação no século XIX:

> Seja para facilitar a leitura visual, devido ao crescimento do número de leitores, consequência, por sua vez, do grande desenvolvimento da imprensa. É isso que leva ao abandono de uma concepção oral de pontuação para adotar uma concepção puramente gramatical e sintática, na qual o que conta, sobretudo, é a análise gramatical.

De acordo com Tournier (*apud* Grantham, 2009), a chegada do século XX, em termos de pontuação, foi dividida em duas etapas, sendo a primeira no final dos anos 30 e a segunda nos anos 70. A primeira etapa foi “marcada por congressos que apresentam uma nova corrente, influenciada pela linguística comparada, e que não é mantida” (Grantham, 2009, p. 103).

Grantham (2009, p. 104) continua indicando que a segunda etapa desse período foi anunciada pelas contribuições de Lydia Hirschberg, que abordou o sistema de pontuação sob um ângulo científico, “na perspectiva do tratamento automático das leis sintáticas das línguas naturais”. O verdadeiro movimento se iniciou a partir dos anos de 1973, sob o comando de Nina Catach, em um encontro em Paris.

> Esta nova época de reflexões tem sua origem menos em preocupações de ordem puramente linguística ou gramatical do que editorial e nela se agrupam várias contribuições de pesquisadores que se preocupam em dar uma definição mais precisa daquilo que se deve entender por “pontuação” (Grantham, 2009, p. 104).

De acordo com Kleppa (2022, s. p.), “atualmente os sinais de pontuação são apresentados em gramáticas, guias específicos (de redação, de editoração, de

pontuação) e livros didáticos e paradidáticos infantis". Nesse sentido, o que o público tem a sua disposição para consultas atualizadas sobre os sinais de pontuação "são as gramáticas, guias e manuais que estabelecem, no plano genérico, uma relação estreita entre oralidade e escrita, mas, no plano específico, consideram principalmente suas funções sintáticas" (Kleppa, 2022, s.p.).

2.4 A pontuação: da perspectiva gramatical à discursiva

Trabalhamos o processo de ensino da pontuação sob o olhar da AD articulado às noções gramaticais. Dada a abrangência do tema, optamos por desenvolver essa experiência com o ponto final, o ponto de exclamação, o ponto de interrogação e as reticências.

Nesse sentido, reiteramos a pontuação como um elemento constitutivo dos processos de leitura e de produção escrita. Por essa razão, concordamos com Furlanetto (2014, p. 62) ao afirmar que:

> [...] amarro as três categorias em estudo num feixe para mostrar sua interdependência e a necessidade, quando se trata da pedagogia de língua, de não destacá-las como se fossem conteúdos distintos, a serem tratados um por vez, em atividades específicas.

É redundante afirmar que não abolimos de nossas aulas o uso das noções gramaticais ou dos livros didáticos. Contudo, buscamos possibilitar aos estudantes a compreensão dos sentidos dos sinais, adotados como "sinais discursivos" (Grantham, 2009, p. 16). Nesse aspecto, coadunamos com o ponto de vista de Dahlet (2002, p. 30) ao esclarecer que:

> Os manuais de gramática servem para adquirir modelos normativos, condições para escrever bem e para reproduzir esses modelos a cada vez que se trata de utilizar a língua escrita. Ora, nesta proposta do bem escrever, a pontuação exerce papel constante. No entanto, a análise do funcionamento interno do discurso gramatical-metalinguagem e metodologia-, mostrará que as gramáticas ajudam muito pouco em matéria de saber pontuar. [...] mas ainda assim é possível, mesmo adotando o espírito das gramáticas, racionalizar, reorientar e, enfim sistematizar a noção e o domínio da pontuação.

Então, procuramos evidenciar o trabalho com os sinais discursivos não somente como limitadores de uma frase ou período, mas como produtores de sentido,

porque “Visamos a pontuação como manifestação do interdiscurso na textualização do discurso” (Orlandi, 2001, p. 111).

Para os autores Cunha e Cintra (2016, p. 657), “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”. Já o autor Rocha Lima (2022) descreve a pontuação como um conjunto de pausas rítmicas, que, dentro da pronúncia, caracteriza-se por entonações e, na escrita, por sinais especiais.

Em complemento, Evanildo Bechara, em seu livro *Moderna Gramática Portuguesa* (2006, p. 604), defende o conceito de pontuação baseado no que pontua Nina Catach:

> 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 da sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas.

Bechara (2006, p. 604) diz ainda que é possível compreender a pontuação de duas maneiras: “numa acepção larga e noutra restrita”. A primeira envolve os sinais de “pontuação propriamente dito, mas de relance e valorização do texto: títulos, rubricas, margens, escolha de espaços e de caracteres e, indo além, a disposição dos capítulos e o modo de confecção do livro” (Bechara, 2006, p. 604). Já a concepção restrita à pontuação é composta de diversos sinais gráficos:

> Assim distribuídos: os essencialmente separadores (vírgula [,], ponto e vírgula [;], ponto final [.], ponto de exclamação [!], reticências [...]), e os sinais de comunicação ou mensagem (dois pontos [:], aspas simples [‘’], aspas duplas [“”], o travessão simples [-], o travessão duplo [_] , os parênteses [( )], os colchetes ou parênteses retos [[]], a chave aberta [{], a chave fechada[}] (Bechara, 2006, p. 604).

Baseadas nessas duas definições, o autor estabelece três domínios de função da pontuação dentro das atividades linguísticas: “pontuação de palavras, (os espaços em brancos, as maiúsculas iniciais, ponto abreviativo, traço de união, hífen ou traço de separação, apóstrofo, sublinhado, itálico), pontuação sintática e comunicativa, (a pontuação propriamente dita) e pontuação de texto” (Bechara, 2006, p. 605).

De acordo com Catach (apud Bechara, 2006, p. 605), os dois primeiros domínios são um:

> Conjunto de sinais visuais de organização e apresentação que acompanham o texto, interiores ao texto e comuns tanto ao manuscrito quanto ao impresso; abrange a pontuação de várias classes de sinais gráficos discretos e constitutivos de um sistema, complementando ou suplementando a informação escrita.

O terceiro tipo é definido pela autora como:

> Conjunto de técnicas visuais de organização e de apresentação do objeto livro, que vão do espaço entre palavras aos espaços de páginas, passando por todos os procedimentos interiores e exteriores ao texto, com vista ao seu arranjo e sua valoração. (Catach apud BECHARA, 2006, p. 606)

Bechara (2006, p. 606) ainda discorre sobre a importância da pontuação para estabelecer o entendimento do texto ao afirmar que:

> O enunciado não se constrói com um amontoado de palavras e orações. Elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios, [isso porque, sem os princípios citados], o enunciado estaria prejudicado na sua função comunicativa.

Para o autor, o uso inadequado da pontuação em um texto pode não apenas comprometer sua compreensão, mas também alterar seu sentido, prejudicando a mensagem que se pretende transmitir (Bechara, 2006). Assim, de acordo com ele:

> Os sinais de pontuação, que já vêm sendo empregados desde muito tempo, procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica. Por isso, uma pontuação errônea produz efeitos tão desastrosos à comunicação quanto o desconhecimento dessa solidariedade a que nos referimos (Bechara, 2006, p. 606).

Compreender a pontuação, na perspectiva discursiva, significa também reconhecê-la como elemento fundamental para a organização de um texto, conforme defendem os gramáticos. Isso porque o sujeito, ao assumir sua função de autor, necessita organizar seus dizeres em um todo coerente. No entanto, trata-se de algo que vai além dessa dimensão. Como afirma Orlandi (2022, p. 118):

> O texto dimensiona, por assim, dizer o discurso, e a pontuação é um dos seus “instrumentos”. Ao mesmo tempo em que é um mecanismo de espacialização dos sentidos na superfície do texto- e como, do ponto de vista discursivo, nunca temos o completo porque não podemos esgotar os sentidos- a pontuação é uma violência simbólica necessária: um mecanismo que administra nossa relação à incompletude da linguagem, trabalhando a incompletude do sentido e o inacabamento do sujeito. [...] A pontuação serve assim para marcar divisões, serve para separar sentidos, para separar formações discursivas, para distribuir diferentes posições dos sujeitos na superfície textual.

No estudo desenvolvido por Junkes (2002, p. 36), a pontuação é concebida como “um recurso de atribuição de sentido ao texto”. Segundo a autora, sua função mais específica consiste, de forma consensual, em garantir a legibilidade do texto escrito, sendo um critério indispensável para o intercâmbio social. Assim, os sinais de pontuação se constituem em marcadores gráficos de enunciação.

Na sequência, apresentaremos alguns conceitos relativos aos sinais de pontuação, sob a perspectiva de três gramáticas distintas, estabelecendo uma comparação a partir do olhar da AD.

2.4.1 A perspectiva dos sinais de pontuação na obra “Nova gramática do português contemporâneo”, de Cunha e Cintra

Na obra *Nova gramática do português contemporâneo* (2016, p. 657), quando se introduz sobre a pontuação, Cunha e Cintra destacam que os sinais de pontuação vêm como uma solução de empregar “o movimento vivo da elocução oral” na língua escrita. Os autores dividem os sinais de pontuação em dois grupos: o primeiro se refere aos sinais de pausa, sendo eles: o ponto, a vírgula e o ponto e vírgula, e o segundo:

> [...] abarca os sinais cuja função essencial é marcar a melodia, a entoação:
> a) os dois pontos (:)
> b) o ponto de interrogação (?)
> c) o ponto de exclamação (!)
> d) as reticências (...)
> e) as aspas (“ ”)
> f) os parênteses (( ))
> g) os colchetes ([f])
> h) o travessão (_) (Cunha; Cintra, 2016, p. 657).

Eles também informam que essa divisão possui um caráter didático, pois, “em geral, os sinais de pontuação indicam, ao mesmo tempo, a pausa e a melodia” (Cunha; Cintra, 2016, p. 657).

A seguir, vamos nos ater aos conceitos apresentados por esses autores acerca dos sinais de pontuação trabalhados, pertencentes aos dois grupos por eles elencados.

Tabela 1 – Conceito dos sinais de pontuação segundo Cunha e Cintra (2016)

PONTUAÇÃO	**CONCEITO**	**EXEMPLO**
PONTO	Assinala a pausa máxima da voz depois de um grupo fônico de final descendente. Emprega-se, pois, fundamentalmente, para indicar o término de uma oração declarativa, seja ela absoluta, seja a derradeira de um período composto.	*Era, na verdade, um mestre, o mestre. Mestre Goeldi. (M. Bandeira, AA, 60.)* *A tua presença provocou em mim o sentimento inédito que buscava. Fiquei transposto. Outro. Como desejava. (Almada Negreiros, OC, III, 61.)*
INTERROGAÇÃO	É o sinal que se usa no fim de qualquer interrogação direta, ainda que a pergunta não exija resposta.	*— Então a coisa sai mesmo? — Se sai? Já saiu! Não viu os jornais? (É. Veríssimo, A, 1,253.)*
EXCLAMAÇÃO	É o sinal que se pospõe a qualquer enunciado de entoação exclamativa. Mas, como a melodia das exclamações apresenta muitas variedades, o seu valor só pode ser depreendido do contexto. Cabe, pois, ao leitor a tarefa, extremamente delicada, de interpretar a intenção do escritor; de recriar, com apoio em um simples sinal, as diversas possibilidades de inflexão exclamativa e, em cada caso, escolher dentre elas a mais adequada — se se trata de uma expressão de espanto, de surpresa, de alegria, de entusiasmo, de cólera, de dor, de súplica, ou de outra natureza.	*— Credo em cruz! gemeu Raimundo, assombrado. (G. Ramos, A OH, 147.)* *Que formosura tão de corte, de palácio, de aristocracia! Que pureza e correção de linhas! Que fidalguia de olhar e falar! (C. Castelo Branco, OS, 1,87.)* *— Adeus, senhor, adeus! (Ó. Ribas, EMT, 16.) b)*
RETICÊNCIAS	As reticências marcam uma interrupção da frase e, consequentemente, a suspensão da sua melodia.	Peça-lhe a sua felicidade, que eu não faço outra cousa... Uma vez que você não pode ser padre, e prefere as leis... As leis são belas, sem desfazer na teologia, que é melhor que tudo, como a vida eclesiástica é a mais santa... Por que não há de ir estudar leis fora daqui? (Machado de Assis, OC, 1,757.)

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2023, com base em Cunha e Cintra, 2016.

2.4.2 A perspectiva dos sinais de pontuação na obra "Gramática Normativa da Língua Portuguesa", de Rocha Lima

Rocha Lima (2022), na *Gramática Normativa da Língua Portuguesa,* descreve a pontuação como um conjunto de pausas rítmicas que, na oralidade, caracterizam-se por entonações e, na escrita, por sinais específicos. Esses sinais são classificados pelo autor em três grupos de pausa. O primeiro corresponde às pausas "que não quebram a continuidade do discurso, indicativas de que a frase ainda não foi concluída" (Rocha Lima, 2022, p. 551), e são marcadas pela vírgula, pelo travessão, pelos parênteses, pelo ponto e vírgula e pelos dois-pontos.

O segundo grupo compreende apenas um sinal gráfico: o ponto (.). De acordo com o contexto em que aparece, pode ser classificado como ponto simples, ponto parágrafo ou ponto final. Esse sinal indica uma "pausa que marca o término do discurso ou de parte dele" (Rocha Lima, 2022, p. 551).

O último grupo é composto de três sinais gráficos: o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências. De acordo com Rocha Lima (2022, p. 551), esses sinais são responsáveis pela "pausa que serve para frisar uma intenção ou estado emotivo".

No decorrer do capítulo, ao explicar cada tipo de sinal e suas funções, o autor não utiliza a palavra "pontuação" em seus textos. Em seu lugar, ele recorre a expressões como "sinais gráficos" ou "sinais especiais". O termo pontuação aparece somente no título do capítulo.

A seguir, serão apresentados os conceitos referentes aos sinais de pontuação trabalhados neste estudo, pertencentes a dois dos três grupos descritos pelo autor: o segundo grupo, relativo às "pausas que indicam o término do discurso ou de parte dele", e o terceiro grupo, composto de sinais que marcam uma "pausa que serve para frisar uma intenção ou estado emotivo" (Rocha Lima, 2022, p. 551).

Tabela 2 – Conceito dos sinais de pontuação segundo Rocha Lima (2022)

PONTUAÇÃO	CONCEITO	EXEMPLO
PONTO	O ponto simples é usado nas abreviaturas: V Ex.a Sr. D. F. No final das orações independentes. No final de cada oração ou período que, associados pelo sentido, representarem desdobramentos de uma só ideia central — , sem mudança sensível, portanto, do teor do conjunto. O	*Cálido, o estio abrasava. N o esplendor cáustico do céu imaculado, o sol, dum brilho intenso de revérbero, parecia girar vertiginosamente, espalhando raios em torno. Os campos amolentados, numa dormência canicular,*

PONTUAÇÃO	CONCEITO	EXEMPLO
	ponto parágrafo, ao contrário, é de rigor quando, concluída uma unidade de composição, se vai iniciar outra de teor diferente. O ponto chama-se final quando com ele se encerra definitivamente o trecho	*recendiam a coivaras... (COELHO NETO)*
INTERROGAÇÃO	Usa-se nas interrogações diretas c nas indiretas livres. Depois de palavras, expressões ou frases, marcadas, na pronúncia, por entoação ascendente	*"— Então? Que é isso? Desertaram ambos?" (ARTUR AZEVEDO)* *Acaso as almas poderei sem custo* *Ver, perspícuo e melhor, só quando odeio?* *E é preciso odiar para ser justo?" (RAIMUNDO CORREIA)*
EXCLAMAÇÃO	Usa-se depois de qualquer palavra, expressão ou frase, na qual, com entoação apropriada, se indique espanto, surpresa, entusiasmo, susto, cólera, piedade, súplica	*" — Mãe, sangue, sangue!" (RAUL POMPÉIA)* *"Tem pena de mim!" (ÁLVARES DE AZEVEDO)* *Emprega-se, também, depois das interjeições e dos vocativos intensivos.* *"Ah! Cumpra-se o fadário que me espera..." (LUÍS CARLOS)*
RETICÊNCIAS	Para indicar, nas citações, que foram suprimidas algumas palavras. Isto acontece quando, transcrevendo um trecho longo, não o apresentamos integral; omitimos o que não interessa imediatamente aos nossos propósitos	*"— Então veio muito tarde?* *— Julgo que... às duas horas... balbuciou Jenny." (JÚLIO DINIS)* *"— Este mal... pega, doutor?" (ALFREDO Taunay)*

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2023, com base em Rocha Lima, 2022.

2.4.3 A perspectiva dos sinais de pontuação na obra "Moderna Gramática Portuguesa", de Evanildo Bechara

Na *Moderna Gramática Portuguesa* (2006), Bechara concebe a pontuação como um sistema de sinais cuja função ultrapassa a mera indicação de pausas respiratórias, vinculando-se à organização sintática e à intenção semântico-pragmática do enunciado. O autor destaca que a escolha de determinados sinais deve refletir a estrutura gramatical da frase e a clareza das relações lógicas entre orações e segmentos textuais.

Assim, a pontuação é compreendida como recurso de coesão e de interpretação, exigindo do usuário da língua conhecimento das regras normativas e sensibilidade para os efeitos de sentido que cada sinal pode produzir, cuja perspectiva fundamentou o trabalho desenvolvido em sala de aula. A seguir, são apresentados os conceitos presentes em sua obra.

Tabela 3 – Conceito dos sinais de pontuação segundo Bechara (2006)

PONTUAÇÃO	CONCEITO	EXEMPLO
PONTO	O ponto simples final, que é um dos sinais o que denota maior pausa, serve para encerrar períodos que terminem por qualquer tipo de oração que não seja a interrogativa direta, a exclamativa e as reticências. É empregado ainda, sem ter relação com a pausa oracional, para acompanhar muitas palavras abreviadas: p., 2.ª , etc.	*Não possui exemplo.*
INTERROGAÇÃO	Põe-se no fim da oração enunciada com entonação interrogativa ou de incerteza, real ou fingida, também chamada retórica. Enquanto a interrogação conclusa de final de enunciado requer maiúscula inicial da palavra seguinte, a interrogação interna, quase sempre fictícia, não exige essa inicial maiúscula da palavra seguinte.	*Pensas que eu e meus avós ganhamos o dinheiro em casas de jogos ou a vadiar pelas ruas? Pelintra! [MA.1, 72].* *— Nhonhô, diga a estes senhores como é que se chama seu padrinho?* *— Meu padrinho? É o Excelentíssimo Senhor coronel Paulo Vaz Lobo Cesar de Andrade e Sousa Rodrigues de Matos [MA.1, 32].*
EXCLAMAÇÃO	Põe-se no fim da oração enunciada com entonação exclamativa.	*"Que gentil que estava a espanhola!" [MA.1, 50].* *"Mas, na morte, que diferença! Que liberdade!" [MA.1, 81].*
RETICÊNCIAS	Denotam interrupção ou incompletude do pensamento (ou porque se quer deixar em suspenso, ou porque os fatos se dão com breve espaço detempo intervalar, ou porque o nosso interlocutor nos toma a palavra), ou hesitação emenunciá-lo.	*Ao proferir estas palavras havia um tremor de alegria na voz de Marcela: e no rosto como que se lhe espraiou uma onda de ventura..." [MA.1, 121].*

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2023, com base em Bechara, 2006.

2.4.4 A perspectiva discursiva de Orlandi e Grantham

A abordagem de Orlandi (2020) em relação à pontuação consiste em compreendê-la como acréscimo, isto é, como espaço em que o sujeito molda seus pontos de subjetivação, influenciando sua forma de interpretar. Essa perspectiva introduz a dimensão do político e da ideologia. Assim, a autora propõe deslocar o estudo da pontuação do âmbito estritamente gramatical para o discursivo.

Diante disso, tem-se a finalidade de compreender a pontuação a partir da linguagem em funcionamento, e não apenas em sua dimensão estrutural ou formal.

> Nessa perspectiva, as marcas de pontuação podem ser consideradas como manifestação da incompletude da linguagem, fazendo intervirem sua análise tanto o sujeito como o sentido. Na perspectiva do sentido, não é a frase nem mesmo o texto que conta e que rege as dimensões-a extensão: aí compreendidos tanto o tamanho, o comprimento como a amplitude-do dizer, mas sua relação à memória (Orlandi, 2022, p. 112).

Assim, a partir da perspectiva discursiva de Orlandi (2022), compreende-se a pontuação como manifestação do interdiscurso na constituição do discurso. Dessa forma, o movimento constante entre paráfrase e polissemia permite observar tanto a reiteração quanto os deslocamentos de sentidos, produzidos pelos efeitos metafóricos e pelas mudanças que atravessam a linguagem. Nesse processo, articulam-se a dimensão política, em que a função-autor intervém para introduzir, encerrar, eliminar ou adicionar sujeitos e sentidos, marcada por suas especificidades e imperfeições, e o imaginário da língua, regulado pelo uso considerado apropriado e pela conveniência.

Nessa abordagem, a autora trabalha com dois modos de pontuação:

> Na frase (, -) e nesse caso ela abre, em seu interior, um espaço em relação ao Outro (o interdiscurso) e b. para além da frase (., :, :, ...) em que trabalham os limites impossíveis em relação a um fora inacessível, inapreensível, inatingível. Os dois modos de pontuação que consideramos ultrapassam os limites da sintaxe e colocam em questão a noção de frase canônica (Orlandi, 2022, p. 113).

Para a autora, do ponto de vista discursivo, “não há um ponto final como não há um começo absoluto” (Orlandi, 2022, p. 116),

> Mas na instância do imaginário, em que o sujeito toma forma na história e funciona pela ideologia, ele se realiza em sua função-autor que começa e termina seu texto. De um lado, dispersão do sujeito e do discurso, de outro, unidade do texto e do autor, de um lado, incompletude do discurso, de outro acabamento do texto, onde a linguagem tem imaginariamente dimensões precisas, com recortes, segmentos, tamanhos. O bom uso da linguagem tem tamanho. Requer boa pontuação (Orlandi, 2022, p. 116).

Ainda nessa perspectiva, para a autora:

> A pontuação aparece onde a continuidade falta. O acréscimo é um efeito de injunção progressão textual, posta a trabalhar pela função autor, submetida à exigência da unidade: não-continuidade ordem,

> constituição) na continuidade (organização, formulação), textualização do discurso, extensão normatizada (Orlandi, 2022, p. 124).

No livro *Discurso e texto* (2001; 2022), Orlandi analisa e conceitua alguns sinais de pontuação como formas de acréscimo, mas, neste estudo, vamos nos ater aos sinais discursivos mobilizados nesta pesquisa. Para a autora:

> [...] no ponto final [.] e nas reticências [...] há muita discursividade a ser interpretada, resumida, especializada, materializando o esquecimento, organizando os sentidos. O ponto final exclui o que não está lá (mas em outro lugar). No espaço, ele marca a extensão mínima do corpo do texto. As reticências mostram, na incompletude, um acréscimo não preenchido. Presença de um acréscimo ausente, as reticências são um lembrete de um acréscimo (Orlandi, 2022, p. 125).

Grantham (2009), por sua vez, trabalha com o ponto de interrogação e as reticências sob a perspectiva discursiva também. Nesse contexto, para a autora, as reticências:

> [...] marcam, apontam, sinalizam, para um sujeito leitor- leitor um lugar possível de entrada no discurso, um espaço propício à interpretação. Elas sinalizam a incompletude do dizer e “convidam” o sujeito-leitor a interagir com essa incompletude, sob a ação da ideologia. Em outras palavras: as reticências são um espaço discursivo de produção de sentidos. Elas são um sinal do silêncio do discurso (Grantham, 2009, p. 134)

Ainda nessa perspectiva, Grantham (2009, p. 142) afirma que “a interrogação também é sinal de incompletude do discurso, uma vez que inscreve nesse discurso um espaço lacunar”. Segundo ela, a interrogação também instaura uma forma de silêncio, no entanto:

> [...] a interrogação tem um efeito diferente, pois ela não significa, para o sujeito-autor, uma desobrigação de dizer (como as reticências), mas significa, para o sujeito-leitor, uma obrigação de dizer. A partir dessa perspectiva, o ponto de interrogação é um silêncio que fala por si mesmo, na medida em que, pelas pistas presentes no texto, permite reconhecer o sentido que está sendo construído pelo sujeito-autor; mas, de forma paradoxal, esse silêncio parece não dizer nada, parece ser um vazio completo, que só pode ser preenchido pela interferência do interlocutor (Grantham, 2009, p. 142).

Nessa trajetória, buscamos oportunizar aos estudantes a compreensão da pontuação como “um mecanismo que pode nos dar muitos elementos para a compreensão do político e da ideologia no funcionamento do discurso em que emerge a questão da interpretação” (Orlandi, 2001, p. 110). Não basta, portanto, que o estudante saiba, por exemplo, que o ponto de exclamação é empregado em frases de entonação exclamativa. É necessário refletir sobre seu funcionamento, considerando as condições de produção e a história de leitura de cada sujeito.

Vejamos, por exemplo, o enunciado “**Façam silêncio!**”, proferido por um professor em sala de aula. Se considerado apenas sob a ótica normativa da língua, diríamos tratar-se de um texto em português que, pelo uso do verbo no modo imperativo e do ponto de exclamação, configuraria uma injunção, ou seja, uma ordem. Nessa abordagem, restrita às orientações gramaticais, provavelmente não se avançaria para a interpretação do enunciado.

Na perspectiva discursiva, contudo, para que o estudante compreenda como esse texto produz sentidos, torna-se necessário relacioná-lo às suas condições de produção, que abrangem tanto a situação imediata de enunciação quanto o contexto sócio-histórico mais amplo.

Nessa abordagem, há várias possibilidades de sentido para o texto: pode ser que, ao pedir silêncio aos seus alunos, o professor gostaria que eles ficassem quietos, pois estavam atrapalhando a aula em um momento de explicação. Contudo, também é possível que a intenção seja silenciá-los de outra forma, seja por não saber responder a uma dúvida, seja por não concordar com a opinião manifestada por eles.

Podemos observar que o sentido de silêncio é constitutivo dos discursos produzidos historicamente na relação entre professor e aluno, em que este é posicionado como dominado e aquele figura como dominador. Essa percepção remete à compreensão de que a pontuação é necessária para a textualidade, mas os sentidos não se esgotam nela.

Nessa mesma perspectiva, coadunamos com o olhar discursivo desenvolvido por Grantham (2009, p. 16) e reiteramos seu ponto de vista, quando afirma que:

> Tratar os sinais de pontuação como sinais discursivos significa imaginar que o uso das reticências ou da interrogação instaura no discurso uma forma de silêncio que não implica a falta do que dizer, a ausência pura e simples ou o vazio, mas que, pelo contrário, significa. Implica ainda imaginar que a atribuição de sentidos às reticências e a interrogação possa variar de acordo com o sujeito-

> leitor, que é socialmente determinado e que tem suas próprias histórias de leitura.

Para a AD, a pontuação ultrapassa a função de mera organização textual, sendo compreendida como um espaço de produção de sentidos. Nessa concepção, importa perguntar: “quem diz?”, “de onde diz?”, “por que diz?” e assim por diante, uma vez que os sentidos atribuídos à pontuação variam conforme quem escreve ou lê e a posição que ocupa.

Já na perspectiva gramatical, a pontuação é concebida de modo distinto. Os exemplos e definições destacados conduzem a um ensino tradicional, marcado pela “decoreba” de regras, em que a pontuação aparece apenas como recurso para o “bem escrever” frases soltas e descontextualizadas da realidade. Assim, não se evidencia a importância de trabalhar os sentidos que a pontuação assume no interior do texto.

Nas gramáticas consultadas, observa-se que o significado atribuído aos sinais de pontuação pelos autores não difere daquele aprendido na formação inicial e continuada de professores. Há apenas pequenas divergências entre eles quanto a determinadas noções, a exemplo do uso do ponto final, mas não constitui objetivo deste trabalho detalhar essas distinções.

Contudo, reiteramos que a forma como esses conceitos são “ensinados” parte, em geral, de frases soltas, algo bastante criticado no contexto docente, e recorre a uma linguagem predominantemente literária e subjetiva, distinta daquela utilizada por professores e estudantes nas práticas cotidianas de leitura e de escrita.

Os nossos gestos de interpretação nos levam a concluir que o uso desse tipo de linguagem e a forma de exemplificação utilizada por esses autores afastam o estudante cada vez mais do contato e interesse por esses documentos, pois, para eles, essa “língua” utilizada pelos gramáticos não faz sentido, sendo considerada muito complicada, chata e desinteressante de aprender.

Nesse sentido, não trabalhamos as noções gramaticais sob a perspectiva canônica, entendida como verdade universal. Procuramos, antes, possibilitar ao estudante, como ser de linguagem, constituir-se como sujeito diferente, capaz de produzir e atribuir sentidos diversos. Para isso, incorporamos o uso dos sinais discursivos em todas as práticas, de modo que se tornou rotina, em nossas aulas, ouvir, refletir e exercitar o uso da pontuação.

CAPÍTULO 3 – AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Iniciamos o projeto de intervenção no início do terceiro bimestre de 2022, encaminhando primeiramente a proposta à Gestão Escolar e, em seguida, aos pais e/ou responsáveis pelos estudantes. Para a Gestão Escolar, elaboramos um resumo do projeto em formato de slides, no qual apresentamos os objetivos, a metodologia, as habilidades, os conteúdos, a filiação teórica e o público-alvo. Aos pais, enviamos uma carta informativa explicando o funcionamento do projeto. Em ambos os documentos, destacamos que o projeto de intervenção estava alinhado ao Projeto Político Pedagógico da escola.

O primeiro contato com a turma para a realização do projeto ocorreu no final de julho do referido ano, período que consideramos o mais conflituoso de toda a nossa experiência docente. A covid-19 trouxe ao Brasil e ao mundo grandes desafios, principalmente para a educação: as escolas permaneceram fechadas por um longo período e o poder público se viu “obrigado” a adotar medidas emergenciais que, de alguma forma, pudessem garantir ao aluno o direito de continuar estudando.

Em nosso estado, por exemplo, foram disponibilizados, por meio do site da SEDUC, na aba Aprendizagem Conectada, materiais pedagógicos (apostilas) para todas as turmas da educação básica. Dessa maneira, os estudantes que tinham acesso à internet e que conseguiram baixar e imprimir as apostilas puderam continuar estudando em casa com a ajuda dos pais ou responsáveis. A cada semana, a SEDUC publicava as atividades e, na semana seguinte, as respostas comentadas, para que o estudante, com o apoio da família, pudesse realizar as correções.

Contudo, o período de isolamento social se prolongou além do previsto e houve a necessidade do retorno às aulas de forma remota, após a reorganização da escola. Os estudantes matriculados na rede estadual puderam optar, sob responsabilidade dos pais, entre participar das aulas on-line, via Google Meet, ou estudar por meio de apostilas, elaboradas pelos próprios professores das turmas, com entrega e devolução mensais.

Os que mais sofreram as consequências desse modelo de ensino foram os estudantes. A maioria que optou pelo estudo apostilado não conseguiu realizar as atividades propostas, por não contar com o auxílio da família para resolver as questões, nem com a possibilidade de contato com o professor, via celular, para sanar

dúvidas. Já os poucos que escolheram as aulas on-line enfrentaram problemas de acesso decorrentes da falta de internet, de computador, de celular, de espaço adequado para acompanhar as aulas virtuais, de material de pesquisa e de orientação para organizar uma rotina de estudos.

As consequências da pandemia impactaram a vida das pessoas em diferentes aspectos. No espaço escolar, contudo, observamos efeitos significativos sobre a saúde mental da comunidade e, no caso dos estudantes, também sobre o desempenho cognitivo. Com o retorno às aulas presenciais, os governantes tiveram que investir em ações emergenciais para tentar reparar os danos.

Durante o ano letivo de 2022, enfrentamos alguns problemas, como infrequência, abandono escolar, crises de ansiedade entre os alunos e, paralelamente, excesso de medidas de intervenção, das quais podemos destacar a implantação do *Material Estruturado* (SEDUC/MT, 2022). Soma-se a isso a negligência de alguns pais, o afastamento de professores por motivo de doença e sem possibilidade de substituição, em razão do ano eleitoral, entre outros fatores.

Além dessas dificuldades, nossa escola enfrentou um episódio doloroso: uma aluna do 8º ano suicidou-se no início das férias de julho. O fato foi profundamente lamentável, e iniciamos o terceiro bimestre em luto.

Nossa proposta pedagógica precisou ser reformulada para se adequar ao novo contexto educacional. Durante o terceiro e o quarto bimestres, tornou-se necessário organizar as quatro horas-aulas semanais de língua portuguesa da turma do 9º ano E, de modo a contemplar o desenvolvimento do nosso projeto, as aulas regulares do *Material Estruturado* e o Plano Estadual de Intervenção Pedagógica encaminhado pela SEDUC.

Destacamos que essas condições imediatas de produção nos geraram receio quanto à viabilidade do projeto. Entretanto, reconhecíamos tratar-se de uma oportunidade ímpar de repensar nossa forma de ensinar. Por isso, encorajamo-nos e seguimos adiante, a partir da análise e da ressignificação de nossa própria prática docente.

Então, não foi e nem será “num passe de mágica” que conseguiremos erradicar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, mas vivenciando uma práxis pedagógica com embasamento teórico, que nos proporcione o deslocamento desses sentidos institucionalizados socialmente de que não somos capazes de ensinar.

> [...] refletir sobre estes lugares que não têm sido abertos ao sujeito escolar, este lugar-aluno e lugar-professor que, tomados desde sempre a partir de um imaginário do fracasso, da impossibilidade de ensinar e da impossibilidade de aprender, ocupam espaços da incapacidade de dizer transvestida na dificuldade de expressão, de comunicação (Pfeiffer, 2002, p.16).

Isso nos coloca na posição de professores responsáveis pela desconstrução de conceitos cristalizados no ambiente educacional e de sujeitos críticos e mobilizadores, ao propiciar, por meio da ressignificação da prática pedagógica, tanto a nossa própria transformação quanto, por consequência, a transformação do sujeito-estudante.

Mas o que seria essa transformação? Discursivamente, trata-se do processo de desestabilização do "já posto" em favor da abertura a novos gestos de interpretação.

Ressaltamos ainda que os conteúdos da apostila *Maxi* foram organizados a partir do trabalho com os gêneros poema, conto, crônica e romance, que, a nosso ver, era muito denso para ser desenvolvido em um único bimestre (o terceiro). Diante disso, optamos por concentrar as atividades do projeto nos gêneros poema e crônica, em virtude da impossibilidade de abordar todos com a devida profundidade.

É importante reiterar que experienciamos uma nova forma de organizar nossos estudantes em sala: em formato de "U" ou em pares de aprendizagem. Mas nem tudo foram flores. Como já relatado, o projeto foi desenvolvido no contexto pós-pandemia e enfrentamos sérios problemas com faltas, o que reduziu consideravelmente a quantidade de alunos presentes nas aulas. A organização em "U" mostrou-se funcional, pois havia dias em que estavam presentes, no máximo, 20 estudantes, embora 31 estivessem regularmente matriculados.

Entretanto, a organização em pares de aprendizagem ou em grupos não alcançou plenamente os objetivos propostos. Nós organizávamos os grupos e entregávamos as atividades. Os estudantes, por sua vez, distribuíam os exercícios, definiam tarefas, iniciavam as discussões e desenvolviam as propostas de forma integrada. Contudo, na aula seguinte, a ausência de alguns alunos desfalcava os grupos, exigindo a reformulação das estratégias coletivas.

Em outras palavras, acontecia algo semelhante ao que geralmente ocorre na organização tradicional do trabalho individual, em que nem sempre é possível dar continuidade às atividades planejadas. Como exemplo, havíamos estruturado a

apresentação de seminários, em que os grupos dividiram as tarefas e cada estudante ficou responsável por uma parte, como a elaboração do texto, a produção dos slides ou a pesquisa complementar, mas sempre havia faltas, inclusive no dia da apresentação. Nesse contexto, os alunos presentes precisavam reorganizar as tarefas e apresentar o trabalho mesmo com o grupo incompleto.

Dessa forma, percebemos que integrar todos os estudantes como participantes ativos, isto é, protagonistas de suas aprendizagens, constitui um grande desafio. Alguns não demonstraram preocupação em refletir ou realizar as atividades, permitindo que os colegas assumissem suas tarefas. Em outros casos, a vida escolar foi encarada apenas como uma obrigação formal, sem compromisso com a aprendizagem.

Ainda assim, avaliamos que a experiência do trabalho colaborativo gerou melhores resultados e despertou maior interesse dos alunos que a organização tradicional em fila indiana, na qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma individual e/ou mediado diretamente pelo professor. Na organização colaborativa, os estudantes mostraram-se mais à vontade para expor opiniões, trocar experiências de leitura com os colegas e valorizar sua participação, já que o professor deixou de ocupar o centro das atenções. Mantivemos essa forma de organização ao longo das aulas, retornando às fileiras apenas durante as avaliações individuais.

Diante desse cenário, iniciamos o quarto bimestre com uma preocupação: como conciliar a finalização do projeto com o atendimento a todas as propostas pedagógicas da disciplina, em um período tradicionalmente curto, marcado por diversos eventos escolares: interclasses, formatura dos 9º anos, avaliação externa de saída, recuperação e fechamento do ano letivo, entre outros. Em decorrência disso, restaram poucos dias letivos destinados às aulas regulares.

Como a carga horária de língua portuguesa não era suficiente para a realização de nossa proposta, solicitamos apoio aos professores de outras disciplinas. Sendo assim, em alguns dias da semana, realizamos trocas de horários para desenvolver o projeto com a turma.

Para a etapa final do trabalho, buscamos desenvolver ações colaborativas com professores de outras áreas, em especial de arte. A vivência desse processo interdisciplinar mostrou-se muito significativa, pois, por meio da linguagem, constroem-se as relações entre alunos, entre alunos e professores e entre os próprios

docentes, colocando sujeitos, histórias e ideologias em movimento ao longo do processo educacional.

Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar coloca sujeitos em contato e em confronto com outros sujeitos e vozes, os quais, embora orientados por objetivos distintos, constituem-se e se significam na/pela linguagem.

Reconhecemos, porém, que, na maioria das vezes, esse trabalho torna-se "fake" no cotidiano escolar, em razão das condições inadequadas oferecidas ao professor: atribuição de aulas em várias escolas, o que inviabiliza o encontro com colegas da mesma área de conhecimento; incompatibilidade de horários de hora-atividade; excesso de formações continuadas que ocupam, inclusive, o tempo reservado a esse planejamento, entre outros fatores.

Ainda assim, a realização dessa atividade de forma interdisciplinar (entre língua portuguesa e arte) permitiu-nos deslocar a lógica da estrutura escolar organizada por disciplinas e horas-aula, ou seja, uma estrutura concebida para a manutenção do "controle" do saber científico, único legitimado e autorizado pela instituição. Na maioria das vezes, essa tentativa de homogeneizar o conhecimento tem privilegiado apenas a voz da ciência, silenciando a voz de alunos e professores.

3.1 Gestos de leitura e interpretação: do verbal ao não verbal

Apresentamos, de forma detalhada, o percurso teórico-metodológico para o desenvolvimento das atividades propostas no projeto, bem como a análise de alguns textos produzidos pelos estudantes. Essa práxis pedagógica foi desenvolvida com diversos materiais significantes, a partir das habilidades e dos objetos de conhecimento/conteúdos programados para o 9º ano, de maneira que o estudante pudesse compreender os efeitos de sentido produzidos pelos sinais de pontuação nos processos de leitura, escrita e reescrita de texto.

3.1.1 Primeira atividade – A dinâmica do interrogado

O início das atividades foi marcado pela realização de uma dinâmica. Organizamos grupos de, no máximo, quatro alunos, a fim de facilitar a observação e o diálogo. Para a concretização da tarefa, cada grupo escolhia um estudante para ser

interrogado, enquanto os demais formulavam perguntas aleatórias ou curiosas sobre ele. O número de perguntas era livre, mas cada aluno deveria obrigatoriamente fazer ao menos uma, e o interrogado não podia utilizar em suas respostas as palavras “não”, “sim” e “porque”.

No começo, percebemos que alguns estudantes demoravam para elaborar as perguntas, pois ainda não haviam compreendido bem a dinâmica. Os primeiros interrogados se mostraram relativamente tranquilos para responder, sem recorrer às palavras proibidas, já que o intervalo entre uma pergunta e outra lhes dava tempo para pensar nas respostas e encontrar substituições adequadas.

Contudo, à medida que a atividade avançava, os estudantes passaram a compreender melhor a proposta, e os que interrogavam começaram a se sentir mais à vontade para formular perguntas em tempo adequado e com temas mais polêmicos, o que deixou alguns interrogados desconfortáveis. Em seguida, os colegas passaram a elaborar questões de modo a induzi-los a utilizar as palavras proibidas, levando alguns, diante de determinadas perguntas, a preferirem permanecer em silêncio.

A atividade contou com a participação de todos os estudantes presentes. Algumas perguntas e respostas foram selecionadas por se repetirem entre diferentes grupos e, portanto, revelarem significados compartilhados no contexto da turma, ainda que, por questão de sigilo, não sejam aqui identificados os autores das falas. Entre as perguntas feitas, destacaram-se:

> *1 — Você acha que esse seu jeito de se vestir influencia as pessoas?*
> *2 — Você se considera uma pessoa falsa?*
> *3 — Você é inteligente?*
> *4 — Você é a favor do aborto?*
> *5 — Você gosta da professora de português?*
> *6 — É verdade que você falou mal do professor de educação física?*

Entre as respostas dadas a essas perguntas, como exemplo, obtivemos, respectivamente:

> 1 — *Eu acho legal meu jeito de me vestir.*
> 2 — *Dependendo de quem, eu sou mesmo*.
> 3 — *Nem sempre*.
> 4 (Sobre isso, preferiu ficar em silêncio).
> 5 — *Eu gosto*.
> 6 — *Pode ser que eu tenha falado mesmo*.

Encerrada a dinâmica, perguntamos se haviam encontrado dificuldade para desenvolver a proposta. A maior parte dos estudantes afirmou ter apreciado a experiência, pois precisava manter a atenção tanto às perguntas quanto às respostas dos colegas, além de a atividade ter possibilitado um melhor conhecimento entre os integrantes da turma.

Quando questionados sobre o uso dos sinais de pontuação, caso as perguntas e respostas fossem registradas por escrito, a maioria respondeu prontamente que utilizariam o ponto de interrogação e o ponto final. Em seguida, perguntamos se haviam percebido os efeitos de sentido de cada um deles, considerando o objetivo da atividade. De imediato, afirmaram que o ponto de interrogação serviria para formular perguntas e o ponto final para concluir respostas.

Diante disso, em outras palavras, eles repetiram aquilo que estão habituados a ouvir dos professores, refletindo o que provavelmente decoraram das regras gramaticais, sintetizadas, por exemplo, em Cunha e Cintra (2016, p. 666): “Ao ponto que encerra um enunciado escrito dá-se o nome de ponto final” e “Ponto de interrogação: é o sinal que se usa no fim de qualquer interrogação direta, ainda que a pergunta não exija resposta”.

Entretanto, à medida que os questionamentos avançavam, os estudantes foram percebendo que o sentido da interrogação, naquela atividade, poderia não apenas corresponder ao ato de perguntar, mas também ao de pressionar, já que o colega era instigado a dizer as palavras proibidas. Em diversas situações, as perguntas assumiram um caráter comprometedor. Podemos citar, por exemplo: “*Você gosta da professora de português?*”, sendo eu a docente da disciplina e responsável pela condução da dinâmica, ou ainda: “*É verdade que você falou mal do professor de educação física?”*.

Observamos, com isso, que não se tratava de perguntas corriqueiras, como as de uma atividade cotidiana ou de uma avaliação escolar, que demandariam respostas neutras ou descomprometidas. Ao contrário, eram questionamentos que exigiam posicionamento e que, em alguns casos, conduziam o estudante ao constrangimento. Houve, inclusive, situações em que optaram pelo silêncio, cujo ato, nesse contexto, também se constitui como produção de sentido.

Nessa mesma perspectiva, ao observarmos o ponto final, compreendemos que seu funcionamento vai além de concluir uma frase. Analisando-o discursivamente,

é possível afirmar que as ideias (respostas) não se esgotam em si mesmas e que os sentidos sempre podem ser outros.

Essa experiência nos desperta para a necessidade de ressignificar a leitura no espaço escolar, possibilitando-nos “escutar” os gestos de leitura dos estudantes e reconhecer que tanto o não dito quanto o dito são constitutivos da linguagem, do sujeito e dos sentidos.

Segundo Orlandi (2020, p. 32):

> Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, considera o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária [...] porque [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras.

No caso da dinâmica, os estudantes podem ter respondido qualquer coisa apenas para evitar o uso das palavras proibidas ou, ainda, por receio de expor suas opiniões em tempos de intolerância. A título de exemplo, quando um deles foi questionado se gostava da professora de língua portuguesa (esta pesquisadora, no caso), ele respondeu afirmativamente. Contudo, não é possível saber se, de fato, gostava ou não. Talvez, tenha respondido por conveniência, considerando que eu estava diante dele e poderia me sentir constrangida caso dissesse o contrário. Por outro lado, é possível que tenha sido sincero em sua resposta.

Discursivamente, essa situação evidencia que a noção de leitura assume novos contornos, convocando-nos a compreendê-la como prática possível de ser trabalhada no espaço escolar.

3.1.2 Segunda atividade – Gestos de interpretação: “Faça silêncio!”

A segunda atividade foi realizada da seguinte maneira: entregamos a cada grupo de estudantes meia folha A4 em branco contendo o enunciado “Faça silêncio!”, para que dialogassem entre si e registrassem, no caderno, o que esse texto significava para eles.

Entretanto, antes mesmo de explicarmos a proposta, à medida que distribuíamos o material, alguns grupos se silenciaram espontaneamente e passaram

a pedir aos colegas que também fizessem silêncio. Aproveitamos esse momento para retomar a reflexão de Orlandi (2020, p. 18): “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”.

Explicamos, então, que não era necessário permanecerem em silêncio, cujo sentido eles produziram, possivelmente, em decorrência da atividade anterior, mas, sim, registrar, no caderno, os efeitos de sentido provocados pelo enunciado. Dessa forma, eles se organizaram, cada um com seu texto em mãos. Em seguida, realizamos a leitura em voz alta. Recordamo-nos bem desse momento, quando alguns estudantes chegaram a questionar se aquele era, de fato, o texto a ser analisado.

Observemos que, no enunciado “Faça silêncio!”, quanto à sua materialidade significante, trata-se de um texto escrito em língua portuguesa que, pelo uso do verbo no modo imperativo e do ponto de exclamação, pode ser interpretado como uma injunção, ou seja, uma ordem. No entanto, para que o estudante compreenda como esse texto produz sentidos, é necessário relacioná-lo às suas condições de produção, que abrangem tanto a situação imediata de enunciação quanto o contexto sócio-histórico em que está inserido.

Para que esse funcionamento seja mais bem compreendido, podemos instigar o estudante a refletir sobre as condições de produção do texto, analisando duas situações hipotéticas:

1. **Um estudante tem um irmão recém-nascido. Ao chegar em casa, após a aula, sua mãe lhe pede que entre em silêncio, pois a criança acaba de dormir.**
2. **Um estudante vai ao shopping com a mãe e o irmão caçula. Lá, o irmão faz birra e começa a gritar porque não quer sair do pula-pula. Diante disso, a mãe o corrige e pede para que faça silêncio.**

Nos dois casos, o enunciado “Faça silêncio!” teria o mesmo significado?

Diante do exposto, é necessário refletir que, para a AD, a leitura é sempre produzida sob determinadas condições de produção e, portanto, o processo de interpretação constitui a própria significação do texto. Nessa perspectiva, as condições de produção da leitura não se limitam ao contexto imediato de enunciação, mas abrangem também o contexto mais amplo, ligado aos processos histórico-sociais que constituem os sujeitos discursivos.

As atividades de leitura, assim, precisam oportunizar ao sujeito-estudante a percepção da incompletude da linguagem. Em virtude disso, os dois textos devem ser analisados, questionados e problematizados, uma vez que neles não existe uma verdade incontestável a ser descoberta; ao contrário, há sentidos múltiplos, em constante movimento e abertos à interpretação.

Além disso, ao considerarmos apenas o ensino normativo da língua, justificaríamos o uso do ponto de exclamação por se tratar de uma frase exclamativa. Para Cunha e Cintra (2016, p. 671–672), esse ponto:

> É o sinal que se pospõe a qualquer enunciado de entonação exclamativa. Mas, como a melodia das exclamações apresenta muitas variedades, o seu valor só pode ser depreendido do contexto. Cabe, pois, ao leitor a tarefa, extremamente delicada, de interpretar a intenção do escritor; de recriar, com apoio em um simples sinal, as diversas possibilidades de inflexão exclamativa e, em cada caso, escolher dentre elas a mais adequada — se se trata de uma expressão de espanto, de surpresa, de alegria, de entusiasmo, de cólera, de dor, de súplica, ou de outra natureza. de interpretá-lo.

De acordo com as orientações de Cunha e Cintra, podemos concluir que, no texto entregue aos estudantes, o ponto de exclamação indica súplica. Contudo, a realização da atividade evidenciou que vários sentidos foram produzidos para o mesmo enunciado, o que nos permite afirmar que, discursivamente, os sentidos não são evidentes e únicos, mas múltiplos.

Observemos que, apoiando-se apenas em orientações gramaticais, não seria possível interpretar plenamente o texto. Alguns alunos atribuíram-lhe o sentido de “ordem para alguém fazer silêncio em hospitais”, “ordem para fazer silêncio na sala de aula”, “pedido de silêncio porque há uma criança dormindo” ou “silêncio nas igrejas”. Outros, por sua vez, interpretaram o fazer silêncio como “uma atitude de sabedoria, pois há momentos na vida em que silenciar é necessário”.

Entretanto, eles não mencionaram outras possibilidades de leitura, como o silêncio que oprime, que distancia, que aterroriza, ou ainda, o silêncio que silencia e que mata.

Para a AD, importa compreender como o silêncio significa, a depender de quem diz, de onde diz e para quem diz, pois não se busca uma verdade oculta inscrita no texto. O objetivo é criar condições para que o sujeito-estudante possa estabelecer

relações entre o texto e sua exterioridade. Assim, conforme a posição-sujeito que ocupa, os sentidos serão produzidos de formas distintas.

Dessa maneira, na perspectiva discursiva:

> Leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente. Elas atestam modos de subjetivação distintos pela sua relação com a materialidade da linguagem, ou melhor, com o corpo do texto, que guarda em si vestígios da simbolização de relações de poder, na passagem do discurso a texto, em seus espaços abertos de significação (Orlandi, 2001, p. 68).

Há, portanto, várias possibilidades de sentido para esse texto. Ao perguntarmos aos estudantes o que significaria o pedido de um professor para que a turma fizesse silêncio, a maioria respondeu: “significa que é para os alunos ficarem quietos, pois estavam atrapalhando a aula em um momento de explicação”, ou seja, uma resposta ancorada no senso comum.

Contudo, ao serem instigados a refletir um pouco mais, eles perceberam outros possíveis sentidos. O pedido de silêncio pode, de fato, visar à continuidade da explicação, mas pode também significar a tentativa de silenciar os alunos por parte do professor, seja por não saber responder a uma dúvida, seja por discordar da opinião deles.

Podemos notar, assim, que o sentido de silêncio é constitutivo dos discursos historicamente produzidos na relação professor–aluno, sendo este tradicionalmente posicionado como dominado e aquele, como dominador. Tal constatação nos remete à ideia de que, embora a pontuação seja necessária para a textualidade, os sentidos não se encerram nela. No mesmo enunciado, o silêncio pode significar de maneiras diferentes. O que determina o sentido não é a pontuação em si, mas as condições de produção do texto e, nesse caso, a própria palavra silêncio é carregada de ideologia.

Para a AD, não existe um sentido “verdadeiro” ou literal, uma vez que as palavras significam de acordo com as formações discursivas nas quais o sujeito se inscreve. Assim, ao refletirmos sobre o funcionamento do ponto de exclamação nessa prática de leitura, foi possível constatar que “os sujeitos e os sentidos sempre podem ser outros” (Orlandi, 2020, p. 35).

Em estudos anteriores, Orlandi (2001) já propunha que a pontuação pode ser compreendida como um mecanismo interpretativo que revela dimensões políticas e ideológicas do discurso, uma vez que evidencia os processos de produção de sentido

e as posições de sujeito que neles se constituem. Desse modo, a pontuação e o silêncio se articulam como marcas discursivas que não apenas organizam o texto, mas materializam as relações de poder e os movimentos de interpretação que nelas se manifestam.

3.1.3 Terceira atividade – A leitura discursiva do silêncio em texto não verbal

Compreendemos que a prática pedagógica do docente é determinada por sua concepção de língua e de linguagem. Nesse sentido, concordamos que “é preciso refletir sobre os sentidos que elas produzem. Estes sentidos não são óbvios ou evidentes. Eles são determinados pela história e pela ideologia no funcionamento da língua” (Furlan; Megid, 2009, p. 9). É importante destacar ainda que a língua não é transparente, nem possui sentido único.

Para a AD, o que diferencia a língua da linguagem é a “materialidade dos objetos simbólicos que as constituem. Assim, a língua é compreendida como linguagem verbal, enquanto a linguagem abrange tanto o verbal quanto o não verbal (formas, cores, melodias etc.) e, portanto, inclui a própria língua” (Furlan; Megid, 2009, p. 10).

Nessa concepção teórica, abre-se espaço para outros gestos de interpretação por meio da leitura discursiva do não verbal. Nesse sentido, lembramos a afirmação de Orlandi (2012, p. 50): “o processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico. [...] o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com **todas** as formas de linguagem” (grifo nosso).

Para a realização da terceira atividade, adotamos a seguinte metodologia: entregamos dois textos não verbais a cada grupo, a fim de que os estudantes pudessem discuti-los e, em seguida, responder, por escrito, em seus cadernos, às seguintes questões: “Como esse texto significa para você?” e “Quais sentidos você atribui ao texto?”. Entre os textos entregues para a atividade, destacamos os seguintes:

Figura 17 – Texto 1 escolhido para a atividade sobre silêncio



Fonte: BBC News Brasil, 2021.

No primeiro texto, os estudantes interpretaram que se tratar de uma mulher sendo ameaçada por alguém, possivelmente pelo marido ou companheiro, uma vez que a imagem os remeteu à violência doméstica. Outros compreenderam a cena como representação de uma mulher silenciada em situação de abuso sexual, de violência psicológica ou, até mesmo, de sequestro.

Para essa análise, eles consideraram alguns elementos da materialidade visual: a mão colocada sobre a boca da mulher, que eles interpretaram como sendo de outra pessoa; o olhar de medo e aflição dela e o fundo preto, que, para eles, remete ao discurso socialmente reproduzido de associação àquilo que é negativo ou amedrontador.

Figura 18 – Texto 2 escolhido para a atividade sobre silêncio



Fonte: Freepik, 2022.

No segundo texto, os estudantes afirmaram não conseguir produzir sentido algum para o que viram, limitando-se apenas à descrição. Esse fato confirma que a escola tem privilegiado, em suas práticas pedagógicas, o trabalho com o texto escrito.

Entretanto, ao promover deslocamentos de sentido, abrimos espaço para outros gestos de interpretação, conduzindo o estudante a observar o universo simbólico do qual faz parte e a ser mobilizado a produzir sentidos a partir da leitura de uma escultura, de uma imagem, de uma palavra, de uma cor, de uma melodia, do silêncio, dentre outros elementos. Em outras palavras, de tudo aquilo que produz significado.

Nesse contexto, orientamos, então, que eles fizessem uma leitura geral da imagem e, em seguida, analisassem cada detalhe: as cores, os objetos dispostos, a expressão do olhar, entre outros aspectos, aproveitando a leitura de mundo de cada um. A partir disso, os estudantes começaram a produzir sentidos, interpretando a cena como um momento de alegria, evidenciado pela expressão do olhar; como uma possível surpresa de aniversário ou, ainda, como um chá revelação, já que a jovem com o balão na mão demonstrava apreço pela cor rosa.

Atualmente, o chá revelação se tornou uma forma criativa de anunciar o sexo do bebê, cuja prática se popularizou entre os brasileiros e que, a cada dia, motiva futuras mães a buscarem maneiras cada vez mais diferenciadas de realizá-lo. Em geral, a decoração segue o padrão das cores rosa e azul, que são representações canônicas de feminino e masculino. Trata-se de um momento de grande celebração, em que os convidados, normalmente pessoas próximas aos pais da criança, descobrem o sexo do bebê.

Figura 19 – Texto 3 escolhido para a atividade sobre silêncio



Fonte: Istock, 2022.

No terceiro texto, o grupo interpretou a cena como a representação de uma criança submetida a algum tipo de violência, como agressão física por parte dos pais ou abuso sexual, sendo obrigada a se silenciar.

Figura 20 – Texto 3 escolhido para a atividade sobre silêncio



Fonte: Freepik, 2022.

Já no quarto texto, os estudantes mencionaram se tratar de uma mãe pedindo silêncio ao filho ou de uma professora, seja na escola, seja na catequese, solicitando que a turma ficasse quieta. De modo geral, os alunos atribuíram sentidos diversos ao silêncio nos textos, considerando suas histórias de leitura.

Nesse sentido, podemos refletir sobre as orientações de Orlandi em *As formas do silêncio* (2007). Ao discutirmos o silêncio nos deslizamentos de sentido, adquirimos uma base analítica que o compreende como o real do discurso. De acordo com a autora, para compreender a linguagem, é necessário entender o silêncio para além de suas dimensões políticas: “Quando o homem, em sua história, percebeu o silêncio como significação, criou a linguagem para retê-lo” (Orlandi, 2007, p. 27).

Portanto, analisar o silêncio, nessa perspectiva teórica, apresenta desafios, pois entender o não dito constitui uma complexidade que abarca diversos significados. O silêncio emerge como elemento crucial na construção discursiva, permitindo que os indivíduos atribuam a ele sentidos e significados pessoais, de acordo com as condições de produção.

Alguns aspectos discursivos precisam ser observados e destacados para a realização efetiva da análise do silêncio, pois, de acordo com a autora: “Se uma dessas características liberta o silêncio do sentido ‘passivo’ e ‘negativo’ que lhe foi atribuído nas formas sociais da nossa cultura, a outra liga o não dizer à história e à ideologia” (Orlandi, 2007, p. 12). Dito de outra maneira, enquanto a tradição tende a associar ao silêncio o significado de não tomada de posição diante de uma determinada situação, a história e a ideologia resgatam o silêncio para que, ao não ser dito, ele se torne dizível.

Ainda nesse viés teórico, ao considerar as características específicas do silêncio, é viável atribuir-lhe significados em diferentes momentos, ou seja, situar o sujeito para entender o seu discurso. Orlandi (2007, p. 24) nos apresenta alguns princípios do silêncio, que nos possibilitam destacar diferentes perspectivas a seu respeito:

> Distinguimos entre: a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar: b I) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as "outras" palavras); e b 2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura).

Dessa forma, a leitura dessas imagens está relacionada a outros discursos e a sentidos historicamente construídos, envolvendo deslocamentos ou, até mesmo, processos de silenciamento.

3.1.4 Quarta atividade – Gestos de autoria: "Não faça silêncio para..."

Iniciamos a quarta atividade do projeto com a seguinte metodologia: entregamos aos grupos de estudantes meia folha A4, digitada, com o seguinte enunciado: "Não faça silêncio para...".

Essa atividade se diferenciou das anteriores porque, além de atribuir um sentido ao texto, o estudante precisava completar o "vazio" das reticências com aquilo que poderia ter sido dito, mas não foi. Para isso, eles tiveram tempo de discutir em grupo, considerando suas histórias de leitura e as experiências das atividades já realizadas.

À medida que distribuíamos o enunciado, percebemos a surpresa de alguns alunos diante do que estava escrito. Uma estudante, em particular, considerou a proposta muito estranha, e seu questionamento chamou a nossa atenção: "— *Geralmente nos pedem para fazer silêncio em sala de aula, não o contrário!"*

Essa manifestação da aluna nos leva a refletir que, em pleno século XXI, muitos estudantes ainda concebem a sala de aula como um espaço de silêncio, destinado apenas à aquisição de conhecimento. Em outras palavras, mantém-se a concepção de que o professor é quem sabe e o estudante quem não sabe, cujo

modelo é sustentado pelo discurso autoritário, “porque os sentidos que circulam na escola são determinados pelo professor, que ocupa a posição de representante da ciência, detentor do saber e da verdade” (Hashiguti, 2009, p. 23).

Essa designação é discutida por Orlandi (2020, p. 85), ao propor diferentes modos de funcionamento do discurso, definidos a partir das condições de produção e de sua relação com a produção de sentidos e seus efeitos. São eles: discurso autoritário, discurso polêmico e discurso lúdico.

No discurso autoritário, não ocorre alternância de papéis na interação, pois se institui uma hierarquia entre os interlocutores, com um agente único do discurso. Nesse contexto, a polissemia é contida, já que se busca um único sentido, e a relação com a verdade é especulativa, sendo o discurso religioso apontado como exemplo.

Quanto ao discurso polêmico, Orlandi (1996) o caracteriza como aquele em que os interlocutores trocam de papéis em determinadas condições, instaurando uma disputa de palavras e sentidos entre sujeitos que buscam direcioná-los. Aqui, a polissemia é controlada, e a relação com a verdade é conflituosa, tendo o discurso científico como exemplo.

No discurso lúdico, há reversibilidade total entre os interlocutores, sem controle ou disputa pelas palavras ou sentidos, o que resulta em uma polissemia aberta. Trata-se da prática da linguagem por prazer, que “contrasta fortemente com o uso eficiente da linguagem voltado para fins imediatos e práticos, como ocorre nos discursos autoritário e polêmico” (Orlandi, 1996, p. 155).

Portanto, ao falarmos em discurso autoritário, não estamos atribuindo uma qualidade ao caráter ou à moral do professor, mas nos referindo a uma forma de interlocução, em que a polissemia é contida e o docente se posiciona como único detentor do saber.

Além disso, Orlandi (1996) esclarece que esses tipos de discurso não existem, necessariamente, em estado puro, podendo ocorrer combinações entre eles. O que se observa, na verdade, é um jogo de dominância entre os diferentes modos de funcionamento discursivo em cada prática concreta.

Nesse mesmo horizonte, um comentário reiterado por vários alunos nos chamou a atenção: eles afirmaram que raramente lhes são dadas oportunidades de expressar o que pensam sobre determinados temas, sendo frequentemente silenciados pela sociedade e pela própria escola.

Após as discussões, reflexões e anotações, os estudantes registraram seus textos no quadro e, em seguida, apresentaram à turma os sentidos produzidos pelo grupo.

Figura 21 — Registros da atividade “Não faça silêncio para...”



Fonte: arquivo da autora, 2022.

De acordo com a Figura 21, as respostas produzidas no quadro pelos alunos foram:

Grupo 1

Não faça silêncio para o bullying!
Não faça silêncio para a depressão!
Não faça silêncio para o preconceito!
Não faça silêncio para o abuso!

Grupo 2

Não faça silêncio para o racismo!
Não faça silêncio para o assédio!
Não faça silêncio para o aborto!
Não faça silêncio para a verdade!
Não faça silêncio para o abuso psicológico!

Nessa atividade, os alunos discutiram de forma aberta, expondo seus pontos de vista sem que houvesse alguém para apontar o certo ou o errado. Ao contrário, puderam assumir o protagonismo de seus dizeres. Os enunciados produzidos evidenciam que os estudantes trouxeram para a discussão temas frequentemente silenciados pela sociedade, mas que, para eles, possuem significados relevantes.

Dessa forma, ousamos afirmar que esses pequenos gestos de autoria dos estudantes começaram a emergir, pois criamos as condições para que se posicionassem, abrindo-lhes espaços de interpretação. A partir de suas histórias de leitura, eles puderam compreender o texto e refletir sobre o sentido das reticências e do ponto de exclamação. Além disso, preencheram as lacunas das reticências com suas opiniões e acrescentaram o ponto de exclamação, mas, ainda assim, nem tudo foi dito, de modo que o leitor também é convidado a preencher essas lacunas.

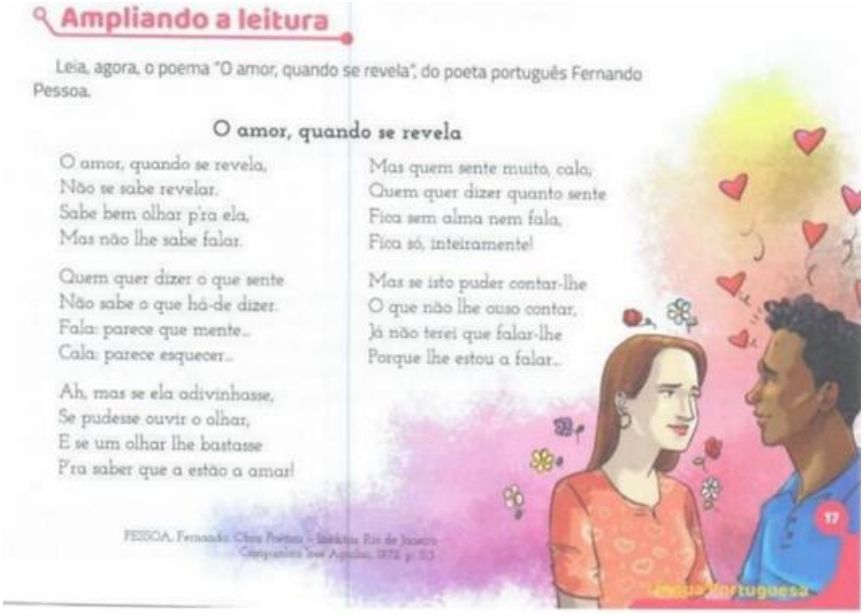
Percebemos, em suas respostas, o silêncio fundador, “que indica que o sentido sempre pode ser outro” (Orlandi, 2020, p. 81), bem como o silêncio constitutivo, ou seja, aquele em que o sentido de uma palavra apaga o de outras. Nesse sentido, quando o Grupo 1 diz: “Não faça silêncio para o bullying!”, implicitamente não diz: “Discuta sobre o bullying!”.

3.2 Releitura do poema tirado de uma notícia de jornal: um outro sentido para o ponto final

Para início de conversa, percebemos que as atividades disponibilizadas na apostila *Maxi* não estavam alinhadas à base teórica à qual nos filiamos. Enquanto, para a AD, o ato de ler significa produzir sentidos a partir de posições discursivas, de modo que “os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção” (Hashiguti, p. 28), o material analisado apresenta uma concepção de leitura centrada na interação do leitor com o autor do texto. Nessa perspectiva, a responsabilidade do leitor restringe-se à decodificação de significados previamente estabelecidos e determinados pelo próprio texto.

Como exemplo, vejamos os recortes de uma atividade, retirados da seção *Ampliando a leitura*:

Figura 22 – Atividade textual: gênero poema



Ampliando a leitura

Leia, agora, o poema "O amor, quando se revela", do poeta português Fernando Pessoa.

O amor, quando se revela

O amor, quando se revela,
Não se sabe revelar.
Sabe bem olhar p'ra ela,
Mas não lhe sabe falar.

Quem quer dizer o que sente
Não sabe o que há-de dizer.
Fala: parece que mente...
Cala: parece esquecer...

Ah, mas se ela adivinhasse,
Se pudesse ouvir o olhar,
E se um olhar lhe bastasse
Pra saber que a estão a amar!

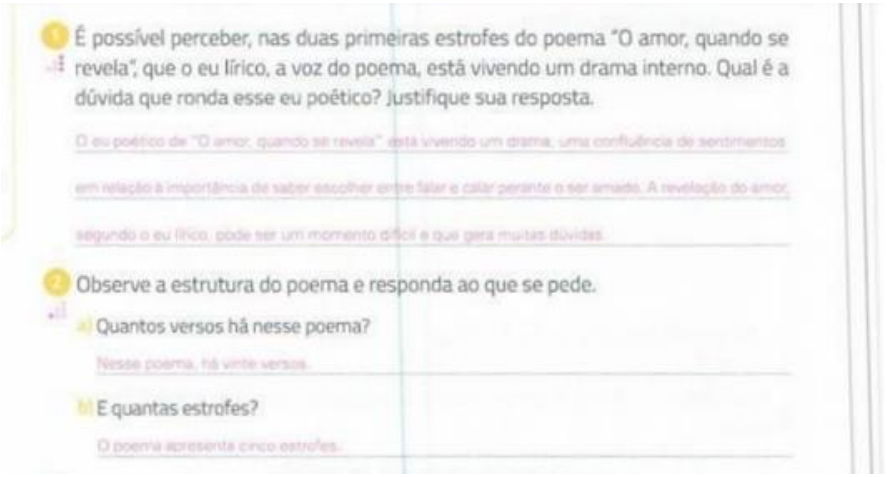
Mas quem sente muito, cala;
Quem quer dizer quanto sente
Fica sem alma nem fala,
Fica só, inteiramente!

Mas se isto puder contar-lhe
O que não lhe ouso contar,
Já não terei que falar-lhe
Porque lhe estou a falar...

PESSOA, Fernando. Obra Poética. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, 1972. p. 153.

Fonte: Sistema Maxi, língua portuguesa, 9º ano, Caderno 3.

Figura 23 – Questões referentes ao poema *O amor, quando se revela*



1 É possível perceber, nas duas primeiras estrofes do poema "O amor, quando se revela", que o eu lírico, a voz do poema, está vivendo um drama interno. Qual é a dúvida que ronda esse eu poético? Justifique sua resposta.

O eu poético de "O amor, quando se revela" está vivendo um drama, uma confluência de sentimentos em relação à importância de saber escolher entre falar e calar perante o ser amado. A revelação do amor, segundo o eu lírico, pode ser um momento difícil e que gera muitas dúvidas.

2 Observe a estrutura do poema e responda ao que se pede.

a) Quantos versos há nesse poema?

Nesse poema, há vinte versos.

b) E quantas estrofes?

O poema apresenta cinco estrofes.

Fonte: Sistema Maxi, língua portuguesa, 9º ano, Caderno 3.

Observemos que a Questão 1 já apresenta uma afirmação que antecipa o sentimento do eu lírico, ou seja, direciona o estudante a reconhecer que o eu poético vivencia um drama interno. Assim, ainda que o aluno apresente uma justificativa para sua resposta, ele já foi previamente induzido a localizar a informação explícita no texto, retomando, nesse caso, as duas primeiras estrofes do poema.

As questões 2a e 2b concentram-se apenas nos aspectos estruturais do poema, que, a nosso ver, não exigem maior reflexão por parte do aluno. Basta observar a composição do texto para compreender que “estrofe” corresponde a um conjunto de versos e que “verso” é cada linha do poema. Em outras palavras, trata-se

ainda de uma “falsa” leitura, na qual as atividades são propostas de modo a não favorecer o processo de pensar, de se posicionar, de justificar e de produzir sentidos.

Diante dessa proposta, consideramos fundamental retomar a noção de texto, uma vez que ela foi basilar para o desenvolvimento do processo de ensino da pontuação. Na perspectiva discursiva, o texto é:

> [...] uma unidade significativa com base na qual se pode observar o modo de constituição dos seus sentidos na relação com as condições de produção da leitura. É importante também compreender que o texto como unidade simbólica não tem os sentidos definidos a priori. O processo de constituição de seus sentidos é histórico e se dá no espaço da relação entre memória e atualidade (Silva, 2009, p. 33).

Assim, o processo de interpretação não pode se esgotar na relação direta entre leitor e texto, como observamos nas questões da apostila. Para que haja produção de sentidos, é necessário que o sujeito-leitor considere também os sentidos já produzidos historicamente.

Essa base teórica nos autoriza a reconhecer a circulação de diferentes sentidos para um mesmo texto e a relacioná-lo à sua exterioridade, uma vez que nossos estudantes são sujeitos em constante processo de constituição, produzindo e constituindo sentidos distintos. Assim, podemos afirmar que os sentidos de um mesmo texto variam conforme quem o lê e a partir da posição discursiva que ocupa.

3.2.1 Desenvolvendo a atividade de releitura do poema

A primeira atividade realizada com a turma consistiu em uma prática de releitura. Para esse momento, o texto selecionado foi o seguinte:

> **Poema tirado de uma notícia de jornal**
> *João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia*
> *num barracão sem número*
> *Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro*
> *Bebeu*
> *Cantou*
> *Dançou*
> *Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.*
> Manuel Bandeira

A metodologia adotada para o desenvolvimento dessa atividade foi a seguinte: cada aluno recebeu uma cópia do texto, acompanhada de algumas questões, que seriam discutidas na sequência. Inicialmente, propusemos uma discussão oral sobre o texto e, logo após, os estudantes se reuniram em grupos para responder às questões por escrito. Durante a entrega da atividade, enfatizamos a importância de considerarem as condições de produção do texto na discussão, ainda que esse material já integrasse o nosso arquivo de leitura.

Em seguida, uma estudante foi convidada a realizar a leitura em voz alta, enquanto os demais acompanhavam pelo material impresso e destacavam os aspectos que mais lhes chamaram a atenção.

Para a socialização das reflexões, organizamos uma roda de conversa. Durante a exposição da atividade, obtivemos respostas como: “O personagem era pobre e morava num barracão sem número.”; “João Gostoso não era estudado porque era carregador de feira livre.”; “Seu apelido era João Gostoso, pois Gostoso não é sobrenome.” e “Ele se suicidou na lagoa Rodrigo de Freitas.”.

Nesse diálogo, uma aluna questionou: “Afinal, João morreu ou se suicidou?”. Alguns concordaram se tratar de suicídio, enquanto outros discordaram. Nesse contexto, foi possível observar que os aspectos que mais chamaram a atenção da maioria dos alunos foram o apelido do personagem e o fato de sua morte.

No primeiro momento, as conclusões apresentadas pelos estudantes nos pareceram satisfatórias, uma vez que procuraram evidenciar um saber já experienciado na produção do nosso arquivo de leitura. Além disso, o destaque dado ao suicídio pode estar relacionado ao impacto desse tema em suas vivências recentes, sobretudo pelo fato de terem passado pela perda de uma colega de escola nessa mesma circunstância.

O tempo destinado à discussão foi suficiente para que todos participassem, e levamos em consideração todas as respostas apresentadas. Contudo, até aquele momento, as leituras realizadas permaneciam na superfície do texto, limitando-se a uma interpretação centrada apenas no significado das palavras. Nesse sentido, contrariavam a perspectiva discursiva, pois, para a AD:

> A interpretação se faz, assim, entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). Se no âmbito da primeira a repetição congela, no da segunda a repetição é a possibilidade mesma do sentido vir a ser outro, em que presença e ausência se trabalham,

> paráfrase e polissemia se delimitam no movimento da contradição entre o mesmo e o diferente. O dizer só faz sentido se a formulação se inscrever na ordem do repetível no domínio do interdiscurso (Orlandi, 2020, p. 70).

Na sequência da discussão oral, abordamos as questões de interpretação do texto, deslocando também uma prática recorrente em nossas aulas, na qual o texto, muitas vezes, sequer é lido, servindo apenas como pretexto para o ensino de conteúdos ou para a busca daquilo que o autor quis dizer.

Consideramos pertinente, nesse momento, dialogar com os estudantes sobre o processo de formulação, constituição e circulação do texto. Recordamos, então, o que afirma Orlandi (2020, p. 31):

> A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos.

Dentre as questões de interpretação de texto, perguntamos: “Quem pode ser o ‘João’ desse texto e por que se optou por esse nome e não por outro?”. Em resposta, uma aluna respondeu:

> *O personagem João pode ser considerado uma pessoa comum de nossa sociedade, uma pessoa pobre e o que prova isso é sua casa ser um barracão. Mesmo o texto não dizendo, identifica-se que ele é uma pessoa negra e seu nome é muito comum no nosso dia a dia.*

Outro estudante concluiu:

> *João, possivelmente, se tratava de uma pessoa negra, pois resolveu se despedir da vida em um bar chamado Vinte de Novembro. Dia que se comemora a consciência negra e que se optou por esse nome porque João é um nome comum e ainda usou como exemplo, só aqui na nossa sala somos três com o nome de João.*

Chamou-nos a atenção também a afirmação de outro estudante, ao concordar que o personagem poderia ser uma pessoa preta, acrescentando que, se hoje muitos deles ainda vivem em situação de pobreza, imaginem naquela época. Em outra resposta, uma estudante observou que o bar Vinte de Novembro é um bar qualquer,

que, para ela, não significa nada, apenas o lugar escolhido por João para se despedir da vida.

Diante das respostas apresentadas, evidenciamos que “os sentidos mudam de acordo com quem lê e a partir da posição que ocupa” (Hashiguti, 2009, p. 20).

Essa proposta de releitura possibilitou aos estudantes atribuírem outros sentidos ao texto. Sabemos que, nesse processo, a interpretação também não foi aleatória, porque o sujeito relacionou esse texto a outros textos e contextos, à memória discursiva, ou seja, a tudo que já foi dito antes em algum lugar.

Vejamos que o nome do bar “20 de novembro” foi relacionado ao Dia da Consciência Negra, o que levou o estudante a deduzir que o personagem é de cor preta. Nesse sentido, podemos afirmar que:

> Os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-alunos, professores, autores de livros didáticos-têm a ilusão de que são as fontes de seus dizeres e sentidos, mas isso não acontece: a possibilidade dos dizeres é marcada sempre pela história dos próprios dizeres, por tudo o que já foi falado por todos os outros. Toda e qualquer sequência discursiva por eles produzida pertence a uma formação discursiva que, por sua vez, tem relação com uma determinada formação ideológica. Sendo assim, o que esses sujeitos falam ou podem falar são dizeres autorizados a partir de suas posições em uma determinada conjuntura, em uma dada formação discursiva, tendo um papel também importante o funcionamento do controle das Instituições (Furlan; Megid, p. 12–13).

Os estudantes também não questionaram, por exemplo, por que o personagem escolheu se atirar na lagoa Rodrigo de Freitas, e não em outro lugar, qual a relação do Morro da Babilônia com a lagoa ou, ainda, quais poderiam ter sido as causas do suicídio.

Diante dessa observação, propusemos que pesquisassem, em, pelo menos, três fontes confiáveis, informações sobre a lagoa Rodrigo de Freitas e o Morro da Babilônia, a fim de que esses espaços pudessem adquirir significado para eles. Sugerimos ainda que retornassem ao texto após o momento de pesquisa e produzissem novas reflexões, uma vez que muitos ainda estão habituados a uma leitura linear, voltada apenas para descobrir o que o autor quis dizer.

No que se refere ao aspecto estrutural, perguntamos aos estudantes o que acharam da organização do texto em relação ao que já conheciam sobre pontuação. Alguns responderam que “acrescentariam mais pontos finais”, “algumas vírgulas” e

assim por diante. Chamou-nos a atenção a indagação de uma aluna, que considerou o texto estranho por apresentar apenas um ponto. De fato, ela declarou não ter gostado da forma como o texto estava estruturado e afirmou que, se pudesse, acrescentaria mais pontos com certeza.

Passemos, então, a considerar outra pergunta que fizemos a eles: “Por que foi usado apenas um tipo de pontuação nesse texto? Por qual motivo foi utilizado este e não outro?”. Como respostas, obtivemos: “usou apenas um ponto porque o texto é pequeno”, “usou só um ponto porque quis”, “não sei o porquê”, “utilizou esse ponto e não outro porque está finalizando o texto”, sendo que a maioria dos nossos estudantes concordou com a última resposta. Sobre ela, observamos que eles atribuíram o sentido gramatical, ou seja, ao que estão acostumados a “aprender”.

A maioria, no primeiro momento da discussão, não concordou com a organização original do texto e quanto ao uso da pontuação. Uma aluna chegou a dizer que achou desorganizado e não gostou. Entretanto, no momento de responder à questão, observamos que poucos refletiram sobre o sentido da pontuação no texto, mas repetiram as regras que aprenderam sobre o ensino de pontuação durante o ensino fundamental, em que o ponto final, grosso modo, é utilizado para encerrar uma frase ou período.

Em seguida, propusemos aos estudantes uma reflexão a partir dos conhecimentos gramaticais sobre a pontuação, solicitando que discutissem novamente e respondessem à seguinte questão: “A partir deste momento, você é o sujeito-escritor do texto. Qual outro ponto utilizaria no lugar do ponto final e por quê?”

De imediato, uma aluna respondeu: “Usaria apenas o ponto final mesmo”, enquanto os demais permaneceram em silêncio. A partir daí, iniciamos uma discussão sobre outras possibilidades: “haveria problema se alguém optasse pelas reticências?” e “Se escolhesse o ponto de exclamação, haveria algum impedimento?”.

Nesse movimento, os alunos começaram a debater até que, de repente, um deles comentou: “Mas o ponto de interrogação seria errado, né?”. Diante disso, continuamos explorando o tema com novas reflexões: “seria inadequado por qual motivo?”, “Por que, nesse texto, o ponto de interrogação ficaria inadequado?” e “No último período do texto, tem-se uma ideia de conclusão em relação às ações representadas pelos verbos “bebeu”, “cantou”, “dançou” e, para finalizar as ações, atirou-se na lagoa Rodrigo de Freitas, então, não faria muito sentido concluir com uma pergunta. Mas e os outros dois citados, as reticências e o ponto de exclamação,

haveria problema?”. Sobre isso, uma aluna respondeu: “não teria problema algum, penso eu, mas continuo mantendo o ponto final, pois geralmente é ele que usamos para encerrar um texto”.

Observamos, nessa questão, que os estudantes tiveram dificuldade para produzir sentidos além daqueles que estão acostumados. E, quando questionados sobre o porquê da escolha desse ponto e não de outro, foram quase unânimes em responder: “porque estava finalizando o texto.”

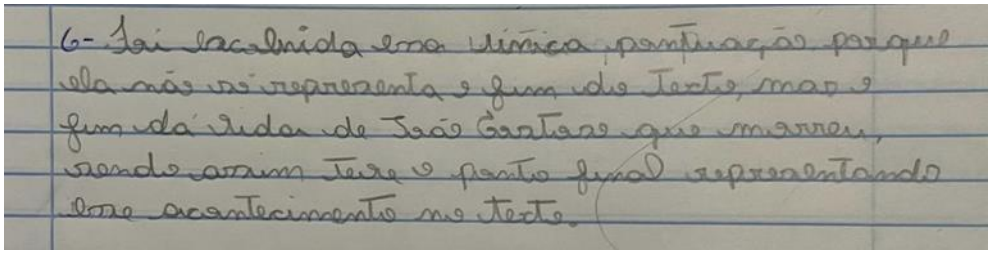
Isso significa dizer que as propostas de atividades dos materiais didáticos que utilizamos não conseguem dar conta de todas as possibilidades de sentido que a pontuação estabelece na escrita. A produção de sentido não está condicionada à aprendizagem dos conceitos gramaticais, mas ao uso significativo dessa pontuação nas práticas de leitura e de escrita.

Diante do exposto, temos observado que a nossa dificuldade está na concepção de uma gramática com a qual possamos trabalhar as questões linguísticas com base no funcionamento da língua. Em complemento, Dias (2010, p. 207) afirma que:

> O campo de manuais didáticos precisa de obras mais ousadas do ponto de vista teórico. Isso não significa o abandono da terminologia gramatical apresentada pelas gramáticas tradicionais. O que esperamos minimamente é um olhar sobre a língua no qual as dimensões textuais e discursivas sejam mais efetivas no tratamento do linguístico.

Sob essa perspectiva, possibilitamos aos estudantes refletirem sobre os sinais discursivos na atividade proposta. Embora houvesse tantos desafios, como já destacado, criamos oportunidades para que percebessem, na ótica da AD, que a pontuação produz sentidos tanto para quem escreve quanto para quem lê. Foi nesse contexto que a resposta de uma aluna nos encheu de esperança.

Figura 24 – Caderno da estudante



Fonte: arquivo da autora, 2022.

Para essa estudante, o significado do ponto final extrapola a perspectiva gramatical, pois a escolha desse sinal discursivo estabelece uma relação de sentido com o desfecho do texto: a morte. Em outras palavras, o personagem teria colocado um ponto final em sua vida. Assim, para ela, não faria sentido utilizar outra pontuação, já que o ponto final representava de maneira mais adequada o encerramento dessa história.

Essa resposta nos remete a uma estrofe do poema *Questão de Pontuação*, de João Cabral de Melo Neto, que diz:

> *"o homem só não aceita do homem*
> *que use a só pontuação fatal:*
> *que use, na frase que ele vive*
> *o inevitável ponto final."*

Isso nos leva a reiterar que o processo de ensino da pontuação não consiste apenas em compreender que o ponto final tem como função concluir uma frase ou período. Também não se trata de trabalhá-lo de forma desarticulada das práticas de leitura e escrita, nem de limitar os gestos de interpretação do estudante. O que se busca é levá-lo a perceber que o funcionamento discursivo da pontuação está carregado de ideologia e que os sentidos são determinados pelas condições de produção.

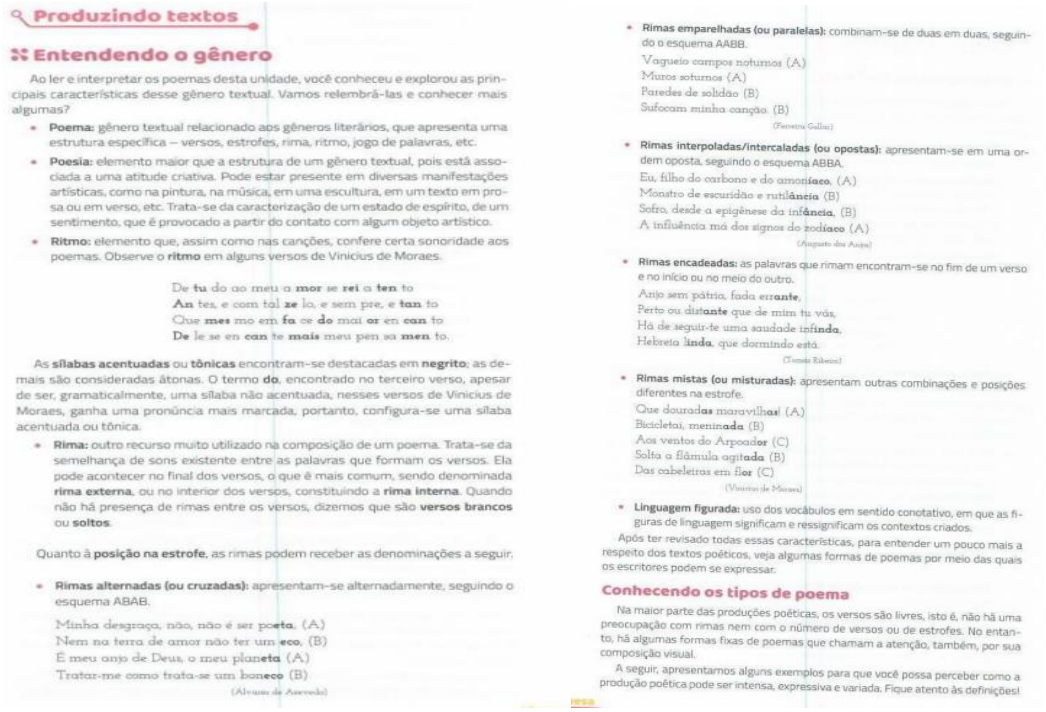
Nessa direção, Orlandi (2001) entende que a pontuação opera como um mecanismo revelador das dimensões políticas e ideológicas do discurso, uma vez que evidencia os modos pelos quais a interpretação emerge e se materializa no processo discursivo.

3.3 Leitura, escrita e reescrita de textos: da paráfrase à polissemia

As atividades desenvolvidas durante o terceiro bimestre foram realizadas com textos literários e, para atender à proposta da apostila, trabalhamos com as seguintes noções: eu lírico; poema e poesia; versos, estrofes e rimas; textos literários e não literários; figuras de linguagem e sentido denotativo e conotativo. Além disso, trouxemos o conhecimento de outros tipos de poema, como o haicai, o soneto e o poema visual.

Entretanto, ao chegarmos ao momento da produção escrita, nossa proposta foi reformulada de modo a atender ao projeto. Percebemos que a proposta de produção de poemas apresentada pela apostila *Maxi* tinha como objetivo principal avaliar os aspectos estruturais do gênero poema, o que, mais uma vez, diverge da teoria à qual nos filiamos. Vejamos os exemplos a seguir:

Figura 25 – Seção *Produzindo textos*



Produzindo textos

Entendendo o gênero

Ao ler e interpretar os poemas desta unidade, você conheceu e explorou as principais características desse gênero textual. Vamos relembrá-las e conhecer mais algumas?

- **Poema:** gênero textual relacionado aos gêneros literários, que apresenta uma estrutura específica – versos, estrofes, rima, ritmo, jogo de palavras, etc.
- **Poesia:** elemento maior que a estrutura de um gênero textual, pois está associada a uma atitude criativa. Pode estar presente em diversas manifestações artísticas, como na pintura, na música, em uma escultura, em um texto em prosa ou em verso, etc. Trata-se da caracterização de um estado de espírito, de um sentimento, que é provocado a partir do contato com algum objeto artístico.
- **Ritmo:** elemento que, assim como nas canções, confere certa sonoridade aos poemas. Observe o **ritmo** em alguns versos de Vinicius de Moraes.

De **tu** do ao meu o **mor** se **rei** a **ten** to
An tes, e com tal **ze** lo, e sem pre, e **tan** to
Que **mes** mo em **fa** ce **do** mal **or** en **can** to
De le se en **can** te **mais** meu pen sa **men** to.

As **sílabas acentuadas** ou **tônicas** encontram-se destacadas em **negrito**; as demais são consideradas átonas. O termo **do**, encontrado no terceiro verso, apesar de ser, gramaticalmente, uma sílaba não acentuada, nesses versos de Vinicius de Moraes, ganha uma pronúncia mais marcada, portanto, configura-se uma sílaba acentuada ou tônica.

- **Rima:** outro recurso muito utilizado na composição de um poema. Trata-se da semelhança de sons existente entre as palavras que formam os versos. Ela pode acontecer no final dos versos, o que é mais comum, sendo denominada **rima externa**, ou no interior dos versos, constituindo a **rima interna**. Quando não há presença de rimas entre os versos, dizemos que são **versos brancos** ou **soltos**.

Quanto à **posição na estrofe**, as rimas podem receber as denominações a seguir.

- **Rimas alternadas (ou cruzadas):** apresentam-se alternadamente, seguindo o esquema ABAB.

Minha desgraça, não, não é ser **poeta**. (A)
Nem na terra de amor não ter um **eco**. (B)
É meu anjo de Deus, o meu plan**eta** (A)
Tratar-me como trata-se um bon**eco** (B)

(Álvares de Azevedo)

- **Rimas emparelhadas (ou paralelas):** combinam-se de duas em duas, seguindo o esquema AABB.

Vagueio campos noturnos (A)
Muros soturnos (A)
Paredes de solidão (B)
Sufocam minha canção. (B)

(Ferreira Gullar)

- **Rimas interpoladas/intercaladas (ou opostas):** apresentam-se em uma ordem oposta, seguindo o esquema ABBA.

Eu, filho do carbono e do amon**íaco**, (A)
Monstro de escuridão e rutil**ância** (B)
Sofro, desde a epigênese da infân**cia**, (B)
A influência má dos signos do zod**íaco** (A)

(Augusto dos Anjos)

- **Rimas encadeadas:** as palavras que rimam encontram-se no fim de um verso e no início ou no meio do outro.

Anjo sem pátria, fada er**rante**,
Perto ou dist**ante** que de mim tu vás,
Há de seguir-te uma saudade in**finda**,
Hebreia l**inda**, que dormindo está.

(Tomás Ribeiro)

- **Rimas mistas (ou misturadas):** apresentam outras combinações e posições diferentes na estrofe.

Que doura**das** maravilha**s**! (A)
Bicicletai, menina**da** (B)
Aos ventos do Arpoad**or** (C)
Solta a flâmula agita**da** (B)
Das cabeleiras em flo**r** (C)

(Vinicius de Moraes)

- **Linguagem figurada:** uso dos vocábulos em sentido conotativo, em que as figuras de linguagem significam e ressignificam os contextos criados.

Após ter revisado todas essas características, para entender um pouco mais a respeito dos textos poéticos, veja algumas formas de poemas por meio das quais os escritores podem se expressar.

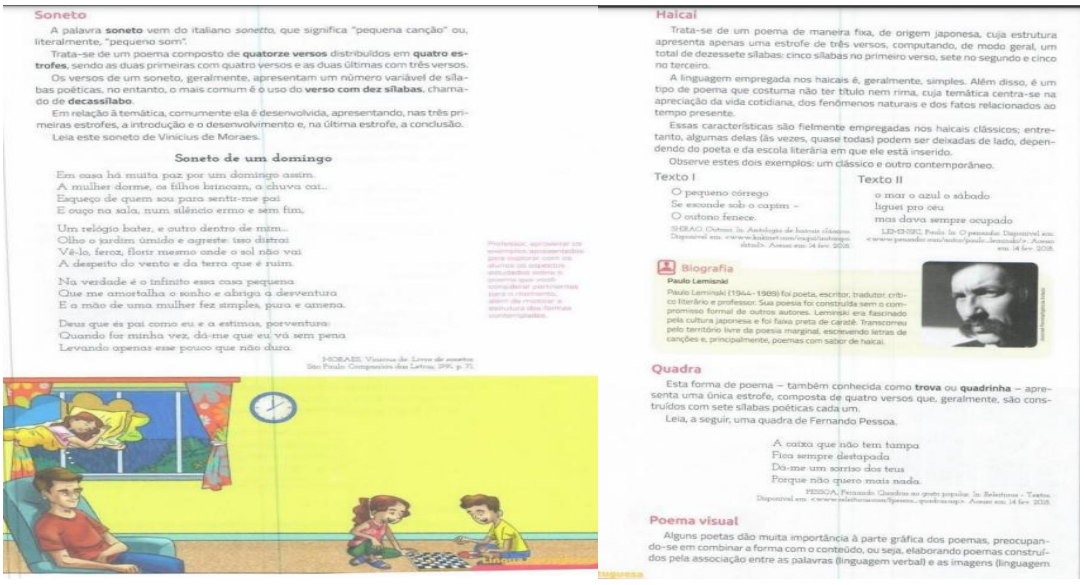
Conhecendo os tipos de poema

Na maior parte das produções poéticas, os versos são livres, isto é, não há uma preocupação com rimas nem com o número de versos ou de estrofes. No entanto, há algumas formas fixas de poemas que chamam a atenção, também, por sua composição visual.

A seguir, apresentamos alguns exemplos para que você possa perceber como a produção poética pode ser intensa, expressiva e variada. Fique atento às definições!

Fonte: Manual do Professor Maxi 9º ano, p. 31–32.

Figura 26 – Seção *Produzindo textos*



Soneto

A palavra **soneto** vem do italiano *sonetto*, que significa "pequena canção" ou, literalmente, "pequeno som".

Trata-se de um poema composto de **quatorze versos** distribuídos em **quatro estrofes**, sendo as duas primeiras com quatro versos e as duas últimas com três versos.

Os versos de um soneto, geralmente, apresentam um número variável de sílabas poéticas, no entanto, o mais comum é o uso do **verso com dez sílabas**, chamado de **decassílabo**.

Em relação à temática, comumente ela é desenvolvida, apresentando, nas três primeiras estrofes, a introdução e o desenvolvimento e, na última estrofe, a conclusão.

Leia este soneto de Vinicius de Moraes.

Soneto de um domingo

Em casa há muita paz por um domingo assim.
A mulher dorme, os filhos brincam, a chuva cai...
Esqueço de quem sou para sentir-me pai
E ouço na sala, num silêncio ermo e sem fim,

Um relógio bater, e outro dentro de mim...
Olho o jardim úmido e agreste: isso distrai
Vê-lo, feroz, florir mesmo onde o sol não vai
A despeito do vento e da terra que é ruim.

Na verdade é o infinito essa casa pequena
Que me amortalha o sonho e abriga a desventura
E a mão de uma mulher fez simples, pura e amena.

Deus que és pai como eu e o estimas, porventura:
Quando for minha vez, dá-me que eu vá sem pena
Levando apenas esse pouco que não dura.

MORAES, Vinicius de. *Livro de sonetos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 71.

Haicai

Trata-se de um poema de maneira fixa, de origem japonesa, cuja estrutura apresenta apenas uma estrofe de três versos, computando, de modo geral, um total de dezessete sílabas: cinco sílabas no primeiro verso, sete no segundo e cinco no terceiro.

A linguagem empregada nos haicais é, geralmente, simples. Além disso, é um tipo de poema que costuma não ter título nem rima, cuja temática centra-se na apreciação da vida cotidiana, dos fenômenos naturais e dos fatos relacionados ao tempo presente.

Essas características são fielmente empregadas nos haicais clássicos; entretanto, algumas delas (às vezes, quase todas) podem ser deixadas de lado, dependendo do poeta e da escola literária em que ele está inserido.

Observe estes dois exemplos: um clássico e outro contemporâneo.

Texto I

O pequeno córrego
Se esconde sob o capim –
O outono fenece.

SHIRAO. Outono. In: *Antologia de haicais clássicos*. Disponível em: <www.kakinet.com/caqui/autorgo.htm>. Acesso em: 14 fev. 2018.

Texto II

o mar o azul o sábado
liguei pro céu
mas dava sempre ocupado

LEMINSKI. Paulo. In: *O pensador*. Disponível em: <www.pensador.com/autor/paulo_leminski/>. Acesso em: 14 fev. 2018.

Biografia

Paulo Leminski

Paulo Leminski (1944 - 1989) foi poeta, escritor, tradutor, crítico literário e professor. Sua poesia foi constituída sem o compromisso formal de outros autores. Leminski era fascinado pela cultura japonesa e foi faixa preta de caratê. Transcorreu pelo território livre da poesia marginal, escrevendo letras de canções e, principalmente, poemas com sabor de haicai.

Quadra

Esta forma de poema – também conhecida como **trova** ou **quadrinha** – apresenta uma única estrofe, composta de quatro versos que, geralmente, são construídos com sete sílabas poéticas cada um.

Leia, a seguir, uma quadra de Fernando Pessoa.

A caixa que não tem tampo
Fica sempre destapada.
Dá-me um sorriso teu
Porque não quero mais nada.

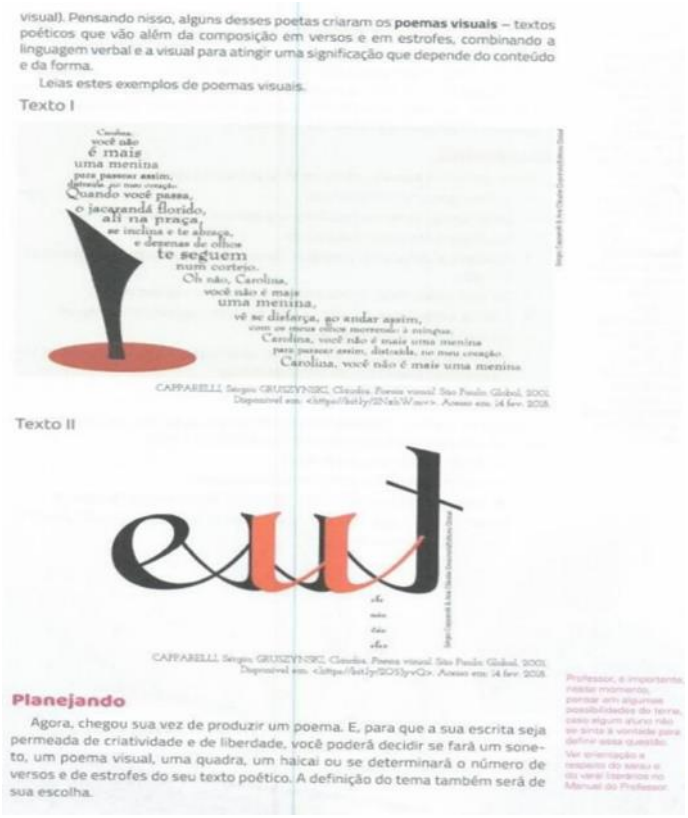
PESSOA, Fernando. Quadras ao gosto popular. In: *Biblioteca – Textos*. Disponível em: <www.bibliotecadetextos.com/quadras.asp>. Acesso em: 14 fev. 2018.

Poema visual

Alguns poetas dão muita importância à parte gráfica dos poemas, preocupando-se em combinar a forma com o conteúdo, ou seja, elaborando poemas construídos pela associação entre as palavras (linguagem verbal) e as imagens (linguagem

Fonte: Manual do Professor Maxi 9º ano, p. 33–34.

Figura 27 – Seção *Produzindo textos*



visual). Pensando nisso, alguns desses poetas criaram os **poemas visuais** – textos poéticos que vão além da composição em versos e em estrofes, combinando a linguagem verbal e a visual para atingir uma significação que depende do conteúdo e da forma.

Leias estes exemplos de poemas visuais.

Texto I

Carolina,
você não
é mais
uma menina
para passear assim,
distraída, no meu coração.
Quando você passa,
o jacarandá florido,
ali na praça,
se inclina e te abraça,
e dezenas de olhos
te seguem
num cortejo.
Oh não, Carolina,
você não é mais
uma menina,
vê se disfarça, ao andar assim,
com os meus olhos morrendo à míngua.
Carolina, você não é mais uma menina
para passear assim, distraída, no meu coração.
Carolina, você não é mais uma menina.

CAPPARELLI, Sergio; GRUSZYNSKI, Claudia. Poema visual. São Paulo: Global, 2001. Disponível em: <http://bit.ly/2NxhWmv>. Acesso em: 14 fev. 2018.

Texto II

CAPPARELLI, Sergio; GRUSZYNSKI, Claudia. Poema visual. São Paulo: Global, 2001. Disponível em: <http://bit.ly/2OSJyvQ>. Acesso em: 14 fev. 2018.

Planejando

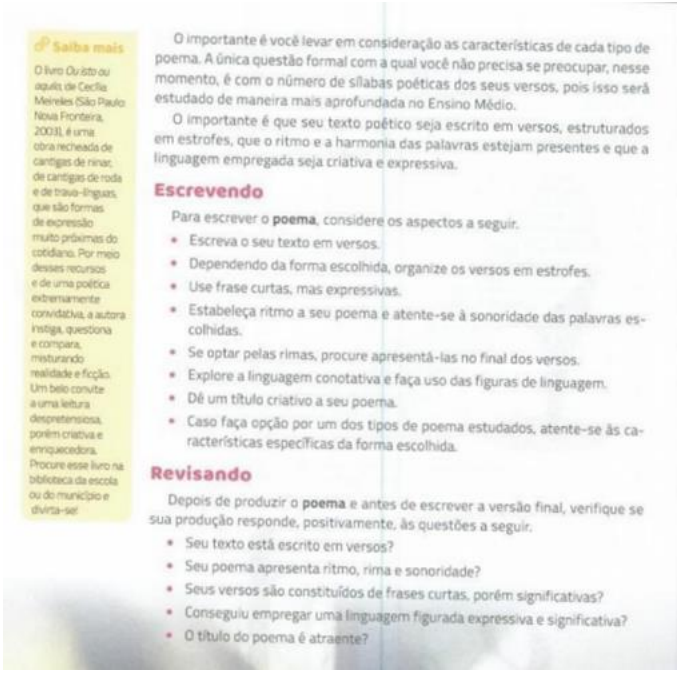
Agora, chegou sua vez de produzir um poema. E, para que a sua escrita seja permeada de criatividade e de liberdade, você poderá decidir se fará um soneto, um poema visual, uma quadra, um haicai ou se determinará o número de versos e de estrofes do seu texto poético. A definição do tema também será de sua escolha.

Professor, é importante, nesse momento, pensar em algumas possibilidades do tema, caso algum aluno não se sinta à vontade para definir essa questão.

Ver orientação a respeito do seu e do veral literários no Manual do Professor.

Fonte: Manual do Professor Maxi 9º ano, p. 35.

Figura 28 – Seção *Produzindo textos*



Saiba mais

O livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles (São Paulo: Nova Fronteira, 2003), é uma obra recheada de cantigas de ninar, de cantigas de roda e de trava-línguas, que são formas de expressão muito próximas do cotidiano. Por meio desses recursos e de uma poética extremamente convidativa, a autora instiga, questiona e compara, misturando realidade e ficção. Um belo convite a uma leitura despretensiosa, porém criativa e enriquecedora. Procure esse livro na biblioteca da escola ou do município e divirta-se!

O importante é você levar em consideração as características de cada tipo de poema. A única questão formal com a qual você não precisa se preocupar, nesse momento, é com o número de sílabas poéticas dos seus versos, pois isso será estudado de maneira mais aprofundada no Ensino Médio.

O importante é que seu texto poético seja escrito em versos, estruturados em estrofes, que o ritmo e a harmonia das palavras estejam presentes e que a linguagem empregada seja criativa e expressiva.

Escrevendo

Para escrever o **poema**, considere os aspectos a seguir.

- Escreva o seu texto em versos.
- Dependendo da forma escolhida, organize os versos em estrofes.
- Use frase curtas, mas expressivas.
- Estabeleça ritmo a seu poema e atente-se à sonoridade das palavras escolhidas.
- Se optar pelas rimas, procure apresentá-las no final dos versos.
- Explore a linguagem conotativa e faça uso das figuras de linguagem.
- Dê um título criativo a seu poema.
- Caso faça opção por um dos tipos de poema estudados, atente-se às características específicas da forma escolhida.

Revisando

Depois de produzir o **poema** e antes de escrever a versão final, verifique se sua produção responde, positivamente, às questões a seguir.

- Seu texto está escrito em versos?
- Seu poema apresenta ritmo, rima e sonoridade?
- Seus versos são constituídos de frases curtas, porém significativas?
- Conseguiu empregar uma linguagem figurada expressiva e significativa?
- O título do poema é atraente?

Fonte: Manual do Professor Maxi 9º ano, p. 36.

É importante ressaltar que a AD não se ocupa da organização ou da estrutura do texto, tampouco se restringe a este ou àquele gênero, mas se volta para a forma

como os sentidos se desenvolvem no texto, em sua discursividade. Nesse sentido, não faria coerência, em nossa pesquisa, solicitar ao estudante, em tão pouco tempo e com o objetivo primordial de aferir conhecimentos referentes apenas aos aspectos estruturais do poema, a produção de um texto escrito.

Assim sendo, propusemos atividades que possibilitassem ao estudante vivenciar, no espaço escolar, a produção de sentidos por meio da leitura, releitura, escrita e reescrita de textos.

Dessa forma, as práticas de leitura e escrita proporcionaram as condições necessárias para o confronto entre a paráfrase (manutenção do sentido) e a polissemia (ruptura dos sentidos) (Orlandi, 2020). Sobre paráfrase e polissemia, Orlandi (2020, p. 34) esclarece que:

> Essas duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam.

Isso permitiu ao estudante interpretar, estabelecer associações e comparações, discordar das evidências, perceber o não dito e se posicionar na função de sujeito-autor de suas opiniões.

3.3.1 Atividade – (Re)escrevendo o texto a partir da releitura de poemas

A atividade proposta consistiu na escrita e reescrita de textos a partir da releitura de poemas de autores consagrados, que aqui trataremos como “textos de origem”. A metodologia desenvolvida foi a seguinte: entregamos aos grupos de estudantes (organizados em pares de aprendizagem) os poemas *Cidadezinha qualquer* e *Eu, Etiqueta*, de Carlos Drumond de Andrade e *Erro de Português*, de Oswald de Andrade. Os textos se repetiram entre alguns grupos, uma vez que havia, simultaneamente, pelo menos dois grupos lendo e discutindo os mesmos poemas.

A proposta consistiu, inicialmente, em reunir os grupos, cada qual com seu texto, para que, a partir da leitura e compreensão, os alunos fossem estimulados a produzir outros sentidos para o texto de origem. Em seguida, após concluírem suas

produções, ele iria apresentar tanto o texto original quanto o que haviam escrito. Além disso, ficou acordado que a própria turma faria as considerações sobre os trabalhos apresentados. Assim, a cada exposição, os estudantes ponderavam se as produções elaboradas apresentavam ou não novos sentidos em relação ao texto de origem.

À medida que as observações eram feitas, os grupos avaliados consideravam as adequações sugeridas para reescrever seus textos, de modo a atender à proposta, sendo sempre lembrados de que estavam autorizados a realizar indagações. Após as sugestões e a reelaboração, os grupos apresentavam novamente seus textos e, ao final da etapa de adequações, digitavam a versão final.

Chamou-nos a atenção a empolgação e o envolvimento dos estudantes nesse processo, pois se sentiram protagonistas de seus dizeres ao opinarem sobre as produções dos colegas. Essa experiência nos remete ao discurso escolar, que, historicamente, insiste em atribuir à ciência a voz única do saber, silenciando, em contrapartida, a voz do aluno.

Conforme combinado previamente, os estudantes foram cautelosos e sinceros em suas análises e seus apontamentos. Desde o início, deixamos claro, na metodologia, que a avaliação deveria recair sobre a proposta, e não sobre o colega, ou seja, não havia caráter pessoal nas ponderações.

A seguir, apresentamos os textos produzidos pelos grupos de estudantes, que, conforme suas próprias análises, revelam novos sentidos em relação às versões originais.

Texto de origem: *Cidadezinha qualquer*
Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.
Eta vida besta, meu Deus.

Carlos Drummond de Andrade

Texto I: *Capital Qualquer* – Grupo I
Casas entre prédios
mulheres andando depressa
Quanto mais pensam, menos tempo resta.

O homem vai sempre rápido.

O cachorro sempre sozinho.
O trânsito sempre agitado, vivem todos sozinhos.

As janelas pedem um minuto... Querendo apenas respirar...
Enquanto o tempo passa, não conseguimos terminar...
Eta vida corrida, sem tempo para nada...
Meu Deus! O tempo...

Texto II: *Cidade Grande qualquer* – Grupo II

Casas entre desmatamento,
prédios entre a fumaça.
O homem corre contra o tempo
na luta pela sobrevivência.
E quando se vê
já passou sua existência.
Eta vida corrida, meu Pai!

De acordo com os Textos I e II, é possível perceber que os estudantes produziram sentidos que retratam situações corriqueiras das grandes cidades, como a vida acelerada, o trânsito intenso, a poluição e a maratona cotidiana pela sobrevivência. Trata-se, portanto, de um sentido oposto ao do texto original, que enfatiza a vida pacata em uma pequena cidade.

Além disso, nota-se que o Texto I conduz à reflexão sobre a solidão como consequência da correria e da falta de tempo nas metrópoles. Em outras palavras, houve uma ruptura de sentidos, pois os estudantes, enquanto sujeitos-leitores, revelaram, em suas produções textuais, uma formação discursiva distinta daquela do sujeito-autor de *Cidadezinha qualquer*.

Texto de origem: *Erro de Português*
Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.

Oswald de Andrade

Texto III: *O Erro!* – Grupo III

Quando a ganância do homem chegou
numa bruta chuva
comprou o Brasil
Que pena!
O estado do país é gravíssimo

mesmo sendo um Estado soberano
O diagnóstico é complexo, um caso extremo.
A cura é incerta e não está no Supremo.

Podemos observar que o poema *Erro de Português*, grosso modo, expressa a insatisfação do sujeito-autor diante da chegada dos europeus ao Brasil, compreendendo a colonização como um processo abominável. Na análise do Texto III, percebemos a manutenção desse sentido em relação ao texto original.

Para esse grupo de estudantes, o Brasil foi "comprado", ou seja, colonizado unicamente pela ganância dos exploradores, e, mesmo sendo atualmente um país soberano, continua em condições desfavoráveis. Nota-se que os alunos recorreram a outras palavras, mas reproduziram o mesmo efeito de sentido, isto é, a reiteração daquilo que já havia sido enunciado no texto de origem.

Texto de origem: *Eu, Etiqueta*
Em minha calça está grudado um nome
Que não é meu de batismo ou de cartório
Um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
Que jamais pus na boca, nessa vida,
Em minha camiseta, a marca de cigarro
Que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produtos
Que nunca experimentei
Mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
De alguma coisa não provada
Por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
Minha gravata e cinto e escova e pente,
Meu copo, minha xícara,
Minha toalha de banho e sabonete,
Meu isso, meu aquilo.
Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
São mensagens,
Letras falantes,
Gritos visuais,
Ordens de uso, abuso, reincidências.
Costume, hábito, permência,
Indispensabilidade,
E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
Escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É duro andar na moda, ainda que a moda
Seja negar minha identidade,
Trocá-la por mil, açambarcando
Todas as marcas registradas,
Todos os logotipos do mercado.

Com que inocência demito-me de ser
Eu que antes era e me sabia
Tão diverso de outros, tão mim mesmo,
Ser pensante sentinte e solitário
Com outros seres diversos e conscientes
De sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio
Ora vulgar ora bizarro.
Em língua nacional ou em qualquer língua
(Qualquer principalmente.)
E nisto me comparo, tiro glória
De minha anulação.
Não sou - vê lá - anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago
Para anunciar, para vender
Em bares festas praias pérgulas piscinas,
E bem à vista exibo esta etiqueta
Global no corpo que desiste
De ser veste e sandália de uma essência
Tão viva, independente,
Que moda ou suborno algum a compromete.
Onde terei jogado fora
Meu gosto e capacidade de escolher,
Minhas idiossincrasias tão pessoais,
Tão minhas que no rosto se espelhavam
E cada gesto, cada olhar
Cada vinco da roupa
Sou gravado de forma universal,
Saio da estamparia, não de casa,
Da vitrine me tiram, recolocam,
Objeto pulsante mas objeto
Que se oferece como signo dos outros
Objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
De ser não eu, mas artigo industrial,
Peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é Coisa.
Eu sou a Coisa, coisamente.

Carlos Drummond de Andrade

Texto IV: *Eu, identidade* – Grupo IV

Minha calça não tem nome estranho.
Meu blusão não remete a bebidas que não bebi.
Em minha camiseta, uma frase motivacional.
Não tenho mais que o necessário.
Não troco minha identidade por marcas ou logotipos.
Minha essência se destaca em meio à moda passageira.
Não me faço de anúncio, não uso o que não entendo.
Eu poderia usar tudo, mas nem tudo me convém.
Jamais jogaria fora meu gosto, minha capacidade de escolher,
minha idiossincrasia, pois cada gesto, cada olhar,
cada vinco da roupa resume uma estética, a minha!

Hoje sou livre, sou independente,
um ser humano sonhador e conquistador.
Onde deixaste cair o seu direito de escolher?
Pois ostentas com tanto orgulho de não ser você, mas artigo industrial.
Ainda te convém o título de homem?
Ainda me convém o título de homem.
Meu nome ainda é o de batismo.
Eu sou eu, não uma coisa

No que se refere ao poema *Eu, etiqueta*, de forma geral, observa-se que o eu lírico reflete sobre as formas pelas quais somos seduzidos pelos artifícios do consumismo. Sem perceber, contribuímos para o fortalecimento do sistema capitalista, movidos pela necessidade de sermos valorizados e aceitos socialmente por meio da ostentação de marcas e bens materiais, ainda que isso nos custe a perda da identidade.

No Texto IV, os sujeitos-estudantes, embora tenham apresentado uma construção mais breve, assumiram uma posição distinta daquela do sujeito-autor, configurando uma ruptura de sentidos. Esse deslizamento pode estar relacionado ao fato de os estudantes não concordarem com a posição do sujeito-autor. Por isso, registraram, por escrito, que, ao contrário, não se deixam manipular pelo consumismo e não se importam com logotipos, marcas ou modismos passageiros. Eles se consideram livres e independentes para fazer suas próprias escolhas, reafirmando, assim, sua identidade.

Observemos ainda que, ao possibilitar esse tipo de metodologia, a escola deu voz aos estudantes, oportunizando-lhes a assunção da autoria. Dessa forma, eles se posicionaram como sujeitos-autores, concordando, discordando e questionando os temas em discussão, além de assumir a responsabilidade por seus dizeres.

Entretanto, nas aulas de língua portuguesa, como se observa na proposta textual da apostila *Maxi*, o trabalho com leitura e escrita tem sido desenvolvido, em grande parte, de maneira tradicional, por meio de recortes de textos ou de materiais previamente definidos pelos livros didáticos.

Nesses casos, os sentidos já se encontram estabilizados pelo professor, e a interpretação do estudante fica condicionada ao modelo canônico, de modo que o direito de produzir sentidos é cerceado. Assim, o estudante não interpreta, mas é interpretado. Ele está desautorizado a assumir a posição de autor e, consequentemente, a língua se torna vazia de sentido para esse sujeito.

Por isso, concordamos com Pfeiffer (2016, p. 75–76):

> [...] é preciso que a escola abra espaço (condições) para que o sujeito escolar se posicione na função de autoria. Uma das formas de se produzir isso é, por exemplo, ler os textos dos alunos esperando encontrar marcas de construção de sentidos que não necessariamente condigam com o modelo canônico textual. Ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaços de interpretação.

Para que a escola possa, de fato, abrir espaço para a autoria, torna-se necessário deslocar os sentidos já institucionalizados no ambiente educacional. Destacamos, nesse aspecto, a ênfase excessiva atribuída à obrigatoriedade de cumprir, em curto espaço de tempo, uma lista de objetos de conhecimento e conteúdos previamente selecionados por bimestre. Considerando que o trabalho com metodologias ativas requer tempo, vivenciamos, na maioria das vezes, a pressão de atender a prazos e exigências burocráticas e ponto final.

Reiteramos que o trabalho com os sinais discursivos ocorre de forma corriqueira nas atividades de leitura e escrita. Em nosso projeto, por exemplo, não permanecemos restritos às noções gramaticais; ao contrário, em todas as atividades, os sentidos da pontuação foram observados e, a partir disso, os estudantes exerceram maior autonomia no uso, considerando as condições de produção.

Com isso em mente, observamos que a maioria dos estudantes, durante a produção textual, optou por retirar de seus textos alguns sinais discursivos, em comparação aos originais, ou por mantê-los. No entanto, no Texto IV, os sujeitos-autores acrescentaram novos sinais discursivos: a interrogação e a exclamação.

Dessa forma, a pontuação, como objeto de reflexão, revela-se significativa de maneiras distintas, a depender do sujeito-autor e do sujeito-leitor: “A pontuação serve assim para marcar divisões, serve para separar sentidos, para separar formações discursivas, para distribuir diferentes posições dos sujeitos na superfície textual” (Orlandi, 2022, p. 118).

3.4 Releitura de crônica: uma abertura para novos gestos de interpretação

Pensamos em possibilitar aos estudantes o conhecimento de todos os gêneros propostos para o terceiro bimestre e acordamos em trabalhá-los por meio de pesquisa. Dessa forma, os grupos ficaram responsáveis por pesquisar em, pelo

menos, três fontes confiáveis sobre poema, crônica, romance e conto, para, em seguida, apresentarem os resultados em forma de seminário.

A organização da pesquisa e das apresentações ocorreu de modo que as responsabilidades foram distribuídas entre os participantes, sendo o prazo para a realização do trabalho estabelecido pelos próprios grupos. Contudo, afirmar que houve participação em massa seria contraditório em relação ao que já relatamos anteriormente. No entanto, os estudantes que efetivamente realizaram a atividade puderam vivenciar, na prática, a assunção da autoria, em consonância com a tão discutida metodologia ativa. Cada grupo escolheu um líder, cuja função era organizar as tarefas, sem, contudo, assumir sozinho a responsabilidade pelo processo.

A interação ocorreu de forma que cada integrante se comprometeu com uma parte da atividade. Ficou acordado ainda que os grupos fariam as apresentações, responderiam às dúvidas dos colegas, proporiam atividades relacionadas aos temas abordados e avaliariam as apresentações dos demais grupos, verificando se atendiam ou não à proposta, com atenção especial ao uso dos sinais de pontuação nas perguntas escritas.

No dia do seminário, os estudantes conseguiram manter o combinado e, de modo geral, as apresentações foram bastante proveitosas. Houve interação entre os grupos, que não se mostraram inibidos para tirar dúvidas, realizar as atividades propostas e, ao mesmo tempo, avaliar os colegas que apresentaram.

A maioria optou por utilizar slides projetados em datashow, exceto um grupo, que, de última hora, produziu um cartaz elaborado manualmente, a lápis, com menor nível de organização visual. Como os participantes também tinham a função de avaliar os trabalhos, esse aspecto foi pontuado pelos colegas no momento da apresentação.

Chamou-nos a atenção o fato de que um dos grupos, ao final da exposição, preferiu registrar as perguntas no quadro, mas esqueceu de acrescentar o ponto de interrogação. Antes mesmo de concluírem a escrita, uma aluna percebeu a ausência do sinal e solicitou a adequação.

Ressaltamos ainda que, durante toda a prática das atividades escritas, os estudantes observaram os sentidos dos sinais discursivos, principalmente o ponto final, uma vez que, em sala de aula, em uma perspectiva mais gramatical, eles estão habituados a produzir respostas afirmativas.

Essa atividade possibilitou ao estudante a assunção da autoria, uma vez que figurou como autor de suas produções orais e escritas. Em virtude disso, concordamos com Orlandi (2012, p. 61) ao afirmar que:

> Uma sugestão pedagógica seria os professores proporem uma organização curricular que fosse capaz de provocar o aluno a trabalhar sua própria história de leitura. Colocar, portanto, desafios à sua compreensibilidade sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente.

Desse modo, ao propor atividades que mobilizam a reflexão sobre o funcionamento discursivo da pontuação, o professor cria condições para que o estudante reconheça sua posição como sujeito do discurso, compreenda o papel da linguagem na constituição do sentido e se perceba como produtor de significação em contextos historicamente determinados.

3.4.1 Atividade – Gestos de leitura da crônica "Luto da família Silva"

Nessa etapa, a proposta buscou dar continuidade ao trabalho com textos literários. Dessa vez, propusemos uma atividade que os levou a estabelecerem uma relação de sentido entre a crônica (Texto II) e o poema *Poema tirado de uma notícia de jornal* (Texto I), anteriormente trabalhado.

Propomos também a releitura da crônica *Luto da família Silva*, com o objetivo de oportunizar aos estudantes a discussão, a reflexão, a leitura, a releitura e a produção de textos a partir de suas histórias de leitura.

> **Texto 1**
> **Poema tirado de uma notícia de jornal**
> João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número
> Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
> Bebeu
> Cantou
> Dançou
> Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.
> Manuel Bandeira
>
> **Texto 2**
> **Luto da família Silva**
> Assistência foi chamada. Veio tinindo. Um homem estava morto. O cadáver foi removido para o necrotério. Na seção dos "Fatos Diversos"

> do Diário de Pernambuco, leio o nome do sujeito: João da Silva. Morava na Rua da Alegria. Morreu de hemoptise.
>
> João da Silva - Neste momento em que seu corpo vai baixar à vala comum, nós, seus amigos e seus irmãos, vimos lhe prestar esta homenagem. Nós somos os Joões da Silva. Nós somos os populares Joões da Silva. Moramos em várias casas e em várias cidades. Moramos principalmente na rua. Nós pertencemos, como você, à família Silva. Não é uma família ilustre; nós não temos avós na história. Muitos de nós usamos outros nomes, para disfarce. No fundo, somos os Silva. Quando o Brasil foi colonizado, nós éramos os degredados. Depois fomos os índios. Depois fomos os negros. Depois fomos imigrantes, mestiços. Somos os Silva. Algumas pessoas importantes usaram e usam nosso nome. É por engano. Os Silva somos nós. Não temos a mínima importância. Trabalhamos, andamos pelas ruas e morremos. Saímos da vala comum da vida para o mesmo local da morte. Às vezes, por modéstia, não usamos nosso nome de família. Usamos o sobrenome “de Tal". A família Silva e a família “de Tal" são a mesma família. E, para falar a verdade, uma família que não pode ser considerada boa família. Até as mulheres que não são de família pertencem à família Silva.
>
> João da Silva - Nunca nenhum de nós esquecerá seu nome. Você não possuía sangue azul. O sangue que saía de sua boca era vermelho - vermelhinho da silva. Sangue de nossa família. Nossa família, João, vai mal em política. Sempre por baixo. Nossa família, entretanto, é que trabalha para os homens importantes. A família Crespi, a família Matarazzo, a família Guinle, a família Rocha Miranda, a família Pereira Carneiro, todas essas famílias assim são sustentadas pela nossa família. Nós auxiliamos várias famílias importantes na América do Norte, na Inglaterra, na França, no Japão. A gente de nossa família trabalha nas plantações de mate, nos pastos, nas fazendas, nas usinas, nas praias, nas fábricas, nas minas, nos balcões, na mata, nas cozinhas, em todo lugar onde se trabalha. Nossa família quebra pedra, faz telhas de barro, laça os bois, levanta os prédios, conduz os bondes, enrola o tapete do circo, enche os porões dos navios, conta o dinheiro dos Bancos, faz os jornais, serve no Exército e na Marinha. Nossa família é feito Maria Polaca: faz tudo.
>
> Apesar disso, João da Silva, nós temos de enterrar você é mesmo na vala comum. Na vala comum da miséria. Na vala comum da glória, João da Silva. Porque nossa família um dia há de subir na política...
>
> Rubem Braga, 2016.
>
> Vocabulário
>
> Hemoptise: expectoração de sangue proveniente dos pulmões, traqueia e brônquios, mais comumente observável na tuberculose pulmonar.

A metodologia adotada para a realização dessa atividade foi a seguinte: entregamos o texto impresso individualmente e, em seguida, escolhemos um estudante para realizar a leitura em voz alta, enquanto os demais destacavam, com marca-texto, os trechos que mais lhes chamavam a atenção. Antes mesmo de concluirmos a leitura, uma estudante indagou: “Gente, esse João é o mesmo do poema!”.

Na sequência, os estudantes se organizaram em grupos para reler e discutir o texto, buscando construir sentidos a partir do que compreenderam, enfatizando, sobretudo, a necessidade de relacionar o discurso com suas condições de produção e sua exterioridade.

> [...] um texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que, se o consideramos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso não é uma unidade fechada-embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira-pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer) (Orlandi, 2020, p. 55).

Seguindo esse raciocínio, enfatizamos, ao longo das aulas, a prioridade de atribuir sentido ao texto, independentemente do objeto simbólico a ser lido, deslocando a prática tradicional, que o utiliza apenas como pretexto, para o ensino de conteúdo, muitas vezes sem sequer ser efetivamente lido. Durante as discussões em grupo, reforçamos também a importância de os estudantes considerarem suas próprias experiências de leitura como parte constitutiva da interpretação.

Ainda nessa linha de pensamento, acordamos que os estudantes fariam suas produções escritas e as apresentariam para a turma, de modo que, à medida que os grupos realizassem suas exposições, seriam avaliados pelos próprios colegas. Em outro momento, eles apresentariam a versão final do texto às demais turmas da escola.

Nesse processo, percebemos que, apesar de todo o percurso desenvolvido, ainda persistia o desafio de mobilizar o estudante a romper com os efeitos de evidência do texto, a refletir sobre o não dito ou a considerar diferentes possibilidades de dizer. Essa constatação nos levou, mais uma vez, à reflexão de que:

> A Análise do Discurso tem como objetivo romper os efeitos de evidência (expor o olhar leitor à opacidade do texto), inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao não dito, ao dito em outro lugar, de outras maneiras, etc.) (Orlandi, 2001, p. 62).

Iniciamos com a Questão 1: “Qual relação de sentido pode ser estabelecida entre o Texto 1 e o Texto 2?”, que tinha como objetivo levá-los a relacionar os dois

textos. Entre as respostas registradas, destacamos: “A relação que pode ser estabelecida entre os dois textos é o nome dos personagens, que é João”; “Além do nome, os dois personagens são pobres”; “Além do nome, os dois personagens não têm escolaridade”; “Ambos os personagens se chamavam João e eram negros”, entre outras semelhantes.

Em contrapartida, tivemos esta resposta: “Os dois textos falam sobre uma pessoa que não tem muita importância na sociedade, os dois personagens morrem, os dois nomes são iguais e são muito comuns.” Essa resposta nos chamou a atenção, pois nos leva acreditar que esse grupo de estudantes conseguiu ler para além do texto, mesmo que de uma forma muito simplista.

Vejamos que, em duas dessas afirmações, os estudantes disseram que ambos os personagens não têm importância para a sociedade e que o nome deles é comum. Esse posicionamento nos autoriza a afirmar que o grupo rompeu com os efeitos de evidência e conseguiu ler o não dito.

Ao analisarmos o Texto 1, percebemos que não há informações explícitas que indiquem que João não era importante para a sociedade. Do mesmo modo, ao observarmos os dois textos, não encontramos referência direta ao fato de o nome dos personagens ser comum. No entanto, podemos considerar que os estudantes mobilizaram elementos exteriores ao texto, a memória do dizer, e ampliaram as condições de produção em seu sentido mais amplo.

Agora, vejamos outras perguntas analisadas, como a Questão 8: “Por que esse texto foi encerrado com essa pontuação e não outra?”, para qual a maioria respondeu: “O texto foi encerrado com essa pontuação porque há uma continuidade da história”. Contudo, tivemos respostas mais elaboradas, tais como: “O texto termina com essa pontuação para dar um sentido de não concluída a história, pois eles, os Joões da Silva, ainda poderão alcançar seus objetivos” e “Dá espaço a interpretação do leitor, deixando uma expectativa”.

Nessas respostas, o que mais nos chama a atenção nos gestos de interpretação dos estudantes é o sentido atribuído ao uso das reticências. A maioria dos grupos interpretou esse sinal de pontuação a partir de uma perspectiva gramatical, segundo a qual, em linhas gerais, as reticências são empregadas para indicar a omissão de algo ou para sugerir uma ideia não concluída.

Elas nos permitem concluir que isso pode ser o resultado de um processo de ensino que insiste em trabalhar com a pontuação somente quando há indicação dela

como conteúdo específico em determinado bimestre e somente como “decoreba de regras”. Precisamos reconhecer que os nossos estudantes estão adaptados a esse “modelo” de ensino.

Dizer que foi fácil colocar em prática esse projeto seria nos subestimar, pois deslocar uma prática a qual também estamos adaptados é um processo árduo, complexo e desafiador, uma vez que contrapõe o que está posto, provocando uma ruptura e abertura para sentidos ideologicamente estabilizados.

Ainda no que se refere à Questão 8, alguns grupos compreenderam as reticências, na perspectiva discursiva, como um espaço dado à interpretação do sujeito leitor. Nesse sentido, “as marcas da pontuação podem ser consideradas como manifestação da incompletude da linguagem” (Orlandi, 2022, p. 112). Seguindo esse pensamento, interpretar significa compreender as reticências como:

> [...] signos de silêncio, presença de uma ausência anunciada. Um acréscimo radical que abre para tudo, para qualquer coisa. Não é o vazio: elas marcam o lugar de um acréscimo possível, mesmo necessário, livrado à memória, aberto ao efeito leitor. Presença que aludem a uma ausência apenas delineada (Orlandi, 2022, p.123)

Desse modo, o sentido das reticências pode variar de acordo com o sujeito-leitor, que é social e ideologicamente determinado e carrega suas próprias histórias de leitura.

Vejamos agora as respostas da Questão 9: “Considere o que você já conhece a respeito dos sinais de pontuação para responder esta questão. Qual é o funcionamento do ponto final no Texto 1 e no Texto 2?”

Entre as respostas, destacamos: “No Texto 1, o ponto final foi utilizado para finalizar o texto e, no Texto 2, o ponto foi utilizado para finalizar frases”; “No Texto 1, o ponto final é usado para dar um sentido de finalização, pois passa certeza, confiança e credibilidade ao texto. O ponto final é usado durante o Texto 2 para separar uma oração de outra, dando uma conclusão a cada uma.”

Observamos que, nessa questão, a maioria dos grupos também compreendeu o uso da pontuação apenas sob a perspectiva gramatical.

Como mencionado anteriormente, trabalhar a pontuação para além da gramática ou, até mesmo, em consonância com ela constitui um desafio, uma vez que atribuir sentido e utilizar adequadamente os sinais de pontuação é também uma dificuldade nossa. Somos resultado de uma prática educativa que abordou esse

“conteúdo” por meio de frases soltas e descontextualizadas, dentro de um discurso pedagógico autoritário, em que, no processo de ensino-aprendizagem, os sentidos já vinham previamente estabilizados pelos professores e pelos autores dos livros didáticos. Assim, nós, como estudantes, éramos desautorizados a assumir um processo de autoria.

De acordo com a gramática normativa, o ponto final, em geral, indica uma pausa longa ou assinala o encerramento de uma frase ou período. No entanto, na perspectiva da AD, a concepção vai além. Para Orlandi (2022), o ponto final [.] exclui o que não está dito (mas que se encontra em outro lugar) e, ao se articular ao silêncio, a pontuação integra a marcação do ritmo entre o dizer e o não dizer. Isso nos leva a compreender que é o discurso que deve se manifestar nessas práticas de leitura e interpretação, e não meramente a fixação de regras gramaticais.

Ao analisarmos o uso do ponto final no Texto 1, percebemos que ele nos remete ao que não está dito, mas pode ser depreendido em outro lugar. Nesse caso, o ponto final pode significar o término de uma trajetória de vida, já que o personagem morre ao final da narrativa. Pode também indicar a necessidade de um fecho, pois, com a morte do personagem, esse sinal se mostra adequado para encerrar a história. A opção por um único ponto final pode ainda estar relacionada à rapidez com que as ações se sucedem na vida do personagem até sua morte, reforçando a ideia de conclusão abrupta.

Já no Texto 2, observamos que o ponto final foi utilizado repetidas vezes, em construções marcadas por frases curtas. No início, esse recurso sugere que as informações devem ser transmitidas com rapidez, por se tratar de fatos corriqueiros e aparentemente irrelevantes. Entretanto, na sequência do texto, quando o personagem passa a ser homenageado, o uso contínuo do ponto final adquire outro efeito de sentido: passa a indicar denúncia, repúdio ou desabafo em relação a uma classe trabalhadora que não recebe o devido reconhecimento social.

Dessa forma, podemos afirmar que a pontuação pode significar de maneiras diferentes, a depender do sujeito-leitor e de sua posição discursiva. Por isso, coadunamos com a AD ao reconhecer que a linguagem é da ordem da incompletude, assim como são os sujeitos, o discurso e os sentidos. Apesar disso, o sujeito-autor necessita produzir textos organizados e com efeito de fechamento e, para isso, compreender o funcionamento da pontuação é uma necessidade.

Vejamos, na sequência, a Questão 10: “Qual outro sobrenome escolheria para ‘João da Silva’?”. Entre as respostas registradas, destacamos: “O sobrenome que eu escolheria, que também é muito comum em nossa sociedade, é Souza e Costa”; “O sobrenome que eu escolheria é Santos” e “O sobrenome que eu escolheria é de Oliveira”.

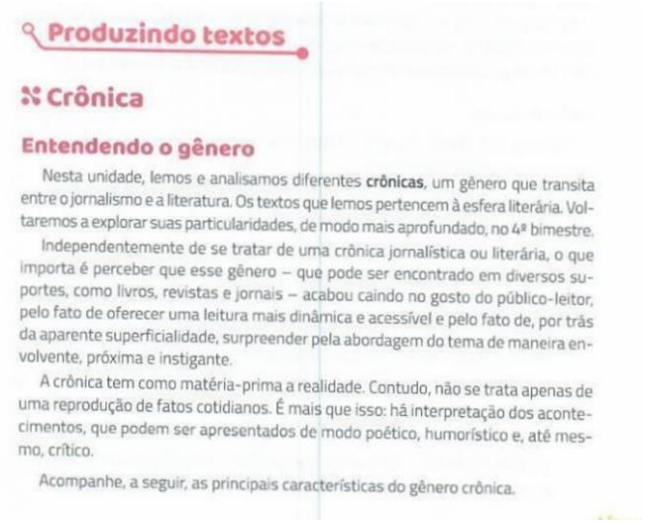
Podemos observar que, para essa questão, os estudantes conseguiram produzir sentidos e, como nos lembra Orlandi (2022), produzir sentidos é sempre um gesto de repetição, pois, enquanto sujeitos da história e da ideologia, repetimos pela memória discursiva que nos constitui. Assim, notamos que, nos gestos de leitura, a maioria dos grupos compreendeu que, além do prenome, o sobrenome do personagem também é de uso comum no Brasil.

Os efeitos dessa prática permitem refletir que essa forma de abordagem do texto e das questões, em determinado momento, abriu espaço para o estabelecimento de relações entre o texto e sua exterioridade.

O resultado dessa atividade nos surpreendeu e nos permite afirmar a necessidade de deslocar o entendimento de que, no espaço escolar, apenas a voz da ciência e do professor deve ser ouvida. À luz desse reconhecimento, temos respaldo teórico para afirmar que abrimos espaço para o processo de autoria, uma vez que nossos alunos precisaram assumir o protagonismo de suas respostas, pois construímos questões que os instigaram a refletir para além do texto.

Entretanto, nessa atividade, destacamos a Questão 11, cujo objetivo foi desenvolver a releitura da crônica como proposta de escrita e reescrita de texto, atendendo também, ainda que reformulada, à proposta da apostila *Maxi*. A crônica em questão integra a unidade de estudo desse material, que a apresenta como proposta de produção textual, conforme se observa a seguir.

Figura 29 – Seção *Produzindo textos* – Crônica



Produzindo textos

Crônica

Entendendo o gênero

Nesta unidade, lemos e analisamos diferentes **crônicas**, um gênero que transita entre o jornalismo e a literatura. Os textos que lemos pertencem à esfera literária. Voltaremos a explorar suas particularidades, de modo mais aprofundado, no 4º bimestre.

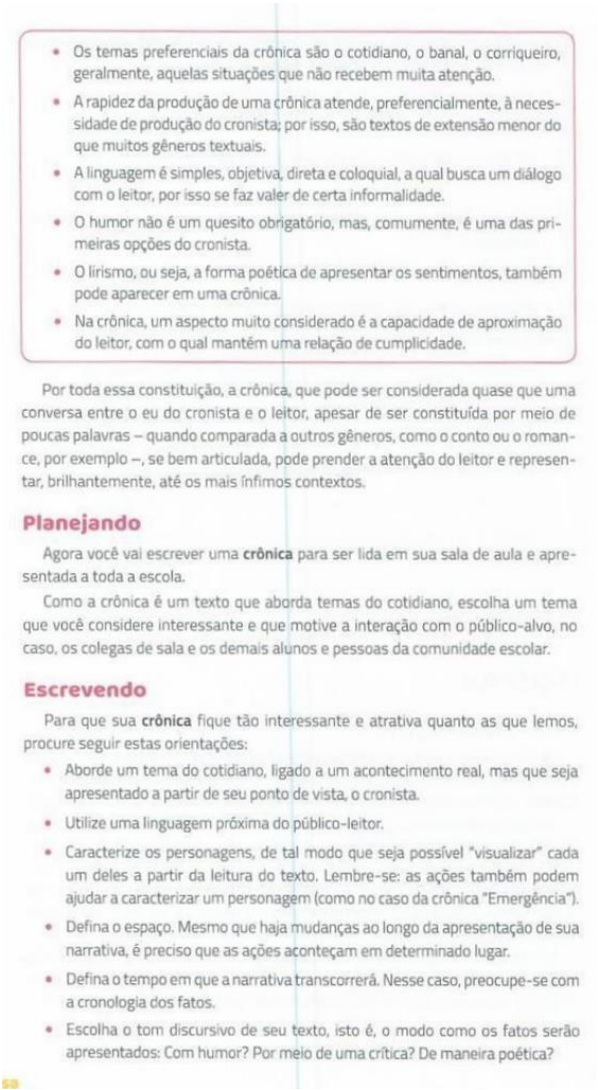
Independentemente de se tratar de uma crônica jornalística ou literária, o que importa é perceber que esse gênero – que pode ser encontrado em diversos suportes, como livros, revistas e jornais – acabou caindo no gosto do público-leitor, pelo fato de oferecer uma leitura mais dinâmica e acessível e pelo fato de, por trás da aparente superficialidade, surpreender pela abordagem do tema de maneira envolvente, próxima e instigante.

A crônica tem como matéria-prima a realidade. Contudo, não se trata apenas de uma reprodução de fatos cotidianos. É mais que isso: há interpretação dos acontecimentos, que podem ser apresentados de modo poético, humorístico e, até mesmo, crítico.

Acompanhe, a seguir, as principais características do gênero crônica.

Fonte: Manual do Professor, Maxi 9º ano, p. 111.

Figura 30 – Seção *Produzindo textos* – Crônica



- Os temas preferenciais da crônica são o cotidiano, o banal, o corriqueiro, geralmente, aquelas situações que não recebem muita atenção.
- A rapidez da produção de uma crônica atende, preferencialmente, à necessidade de produção do cronista; por isso, são textos de extensão menor do que muitos gêneros textuais.
- A linguagem é simples, objetiva, direta e coloquial, a qual busca um diálogo com o leitor, por isso se faz valer de certa informalidade.
- O humor não é um quesito obrigatório, mas, comumente, é uma das primeiras opções do cronista.
- O lirismo, ou seja, a forma poética de apresentar os sentimentos, também pode aparecer em uma crônica.
- Na crônica, um aspecto muito considerado é a capacidade de aproximação do leitor, com o qual mantém uma relação de cumplicidade.

Por toda essa constituição, a crônica, que pode ser considerada quase que uma conversa entre o eu do cronista e o leitor, apesar de ser constituída por meio de poucas palavras – quando comparada a outros gêneros, como o conto ou o romance, por exemplo –, se bem articulada, pode prender a atenção do leitor e representar, brilhantemente, até os mais ínfimos contextos.

Planejando

Agora você vai escrever uma **crônica** para ser lida em sua sala de aula e apresentada a toda a escola.

Como a crônica é um texto que aborda temas do cotidiano, escolha um tema que você considere interessante e que motive a interação com o público-alvo, no caso, os colegas de sala e os demais alunos e pessoas da comunidade escolar.

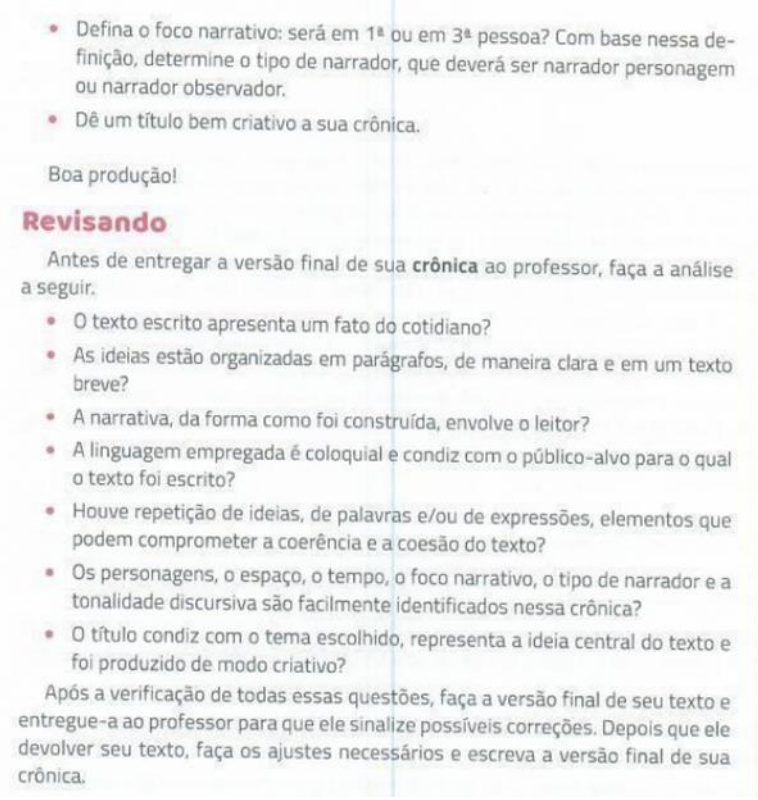
Escrevendo

Para que sua **crônica** fique tão interessante e atrativa quanto as que lemos, procure seguir estas orientações:

- Aborde um tema do cotidiano, ligado a um acontecimento real, mas que seja apresentado a partir de seu ponto de vista, o cronista.
- Utilize uma linguagem próxima do público-leitor.
- Caracterize os personagens, de tal modo que seja possível "visualizar" cada um deles a partir da leitura do texto. Lembre-se: as ações também podem ajudar a caracterizar um personagem (como no caso da crônica "Emergência").
- Defina o espaço. Mesmo que haja mudanças ao longo da apresentação de sua narrativa, é preciso que as ações aconteçam em determinado lugar.
- Defina o tempo em que a narrativa transcorrerá. Nesse caso, preocupe-se com a cronologia dos fatos.
- Escolha o tom discursivo de seu texto, isto é, o modo como os fatos serão apresentados: Com humor? Por meio de uma crítica? De maneira poética?

Fonte: Manual do Professor, Maxi 9º ano, p. 112.

Figura 31 – Seção *Produzindo textos* – Crônica



- Defina o foco narrativo: será em 1ª ou em 3ª pessoa? Com base nessa definição, determine o tipo de narrador, que deverá ser narrador personagem ou narrador observador.
- Dê um título bem criativo a sua crônica.

Boa produção!

Revisando

Antes de entregar a versão final de sua **crônica** ao professor, faça a análise a seguir.

- O texto escrito apresenta um fato do cotidiano?
- As ideias estão organizadas em parágrafos, de maneira clara e em um texto breve?
- A narrativa, da forma como foi construída, envolve o leitor?
- A linguagem empregada é coloquial e condiz com o público-alvo para o qual o texto foi escrito?
- Houve repetição de ideias, de palavras e/ou de expressões, elementos que podem comprometer a coerência e a coesão do texto?
- Os personagens, o espaço, o tempo, o foco narrativo, o tipo de narrador e a tonalidade discursiva são facilmente identificados nessa crônica?
- O título condiz com o tema escolhido, representa a ideia central do texto e foi produzido de modo criativo?

Após a verificação de todas essas questões, faça a versão final de seu texto e entregue-a ao professor para que ele sinalize possíveis correções. Depois que ele devolver seu texto, faça os ajustes necessários e escreva a versão final de sua crônica.

Fonte: Manual do Professor, Maxi 9º ano, p. 113.

Informamos que, além das orientações da apostila *Maxi*, mobilizamos nossos estudantes a frequentarem a biblioteca escolar e realizarem o cadastro necessário para a escolha de livros para leitura. Eles tiveram autonomia para selecionar as obras que consideraram mais interessantes, de acordo com as sugestões da bibliotecária.

Adicionalmente, inserimos, em nosso arquivo de leitura, disponibilizado no Google Sala de Aula, uma plataforma educacional amplamente utilizada por nós durante o ano letivo, diversos livros digitais, de modo a possibilitar também o acesso à leitura em formato digital. Nessa plataforma, organizamos poemas, contos, crônicas e romances. Os estudantes eram estimulados a realizar, pelo menos, uma leitura a cada 15 dias. Assim, todos tiveram a oportunidade e o incentivo de entrar em contato com diferentes tipos de textos, literários ou não, em formato físico ou digital.

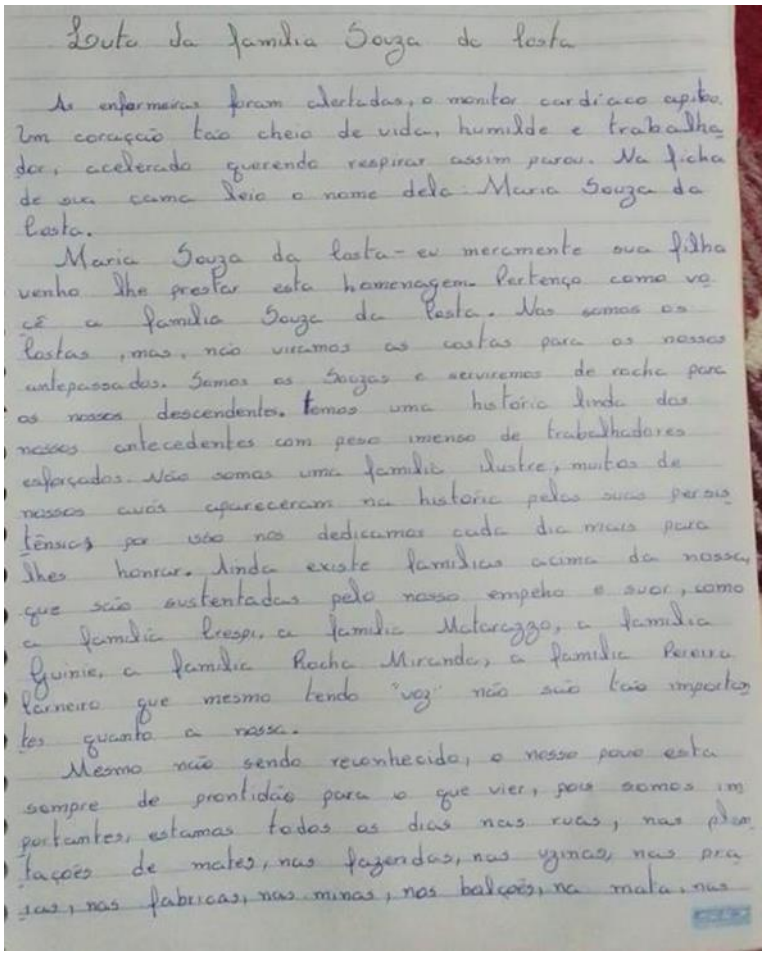
Em virtude disso, ao analisarmos a Questão 11: “Reescreva esse texto considerando suas experiências de vida, trocando o sobrenome de ‘João’ pelo que você escolheu na Questão 9 e substituindo as reticências pelo que poderia ser dito, mas não foi”, partimos do pressuposto de que os nossos alunos já haviam tido contato com diversos textos literários, sobretudo a crônica, para além dos materiais disponibilizados no livro didático.

O processo de produção dessa atividade ocorreu da seguinte forma: inicialmente, os grupos compreenderam a proposta, esclareceram dúvidas e passaram à elaboração coletiva. Eles produziram uma primeira versão manuscrita, que foi apresentada à turma. Em seguida, realizaram as adequações sugeridas pelos colegas e reescreveram o texto em versão digitada, apresentando-o novamente. Dias depois, os grupos foram convidados a expor suas produções também para as demais turmas de 9º ano da escola.

O momento de apresentação para as outras turmas foi de grande comoção, pois os estudantes se sentiram autores de suas produções e importantes no processo educativo como formadores de opinião. Eles foram muito aplaudidos e elogiados pelos pares das outras turmas.

Observemos, a seguir, a análise de dois dos textos produzidos e lidos para as turmas de 9º ano da escola.

Figura 32 – Texto 1: escrita a partir da releitura do texto *Luto da família Silva*

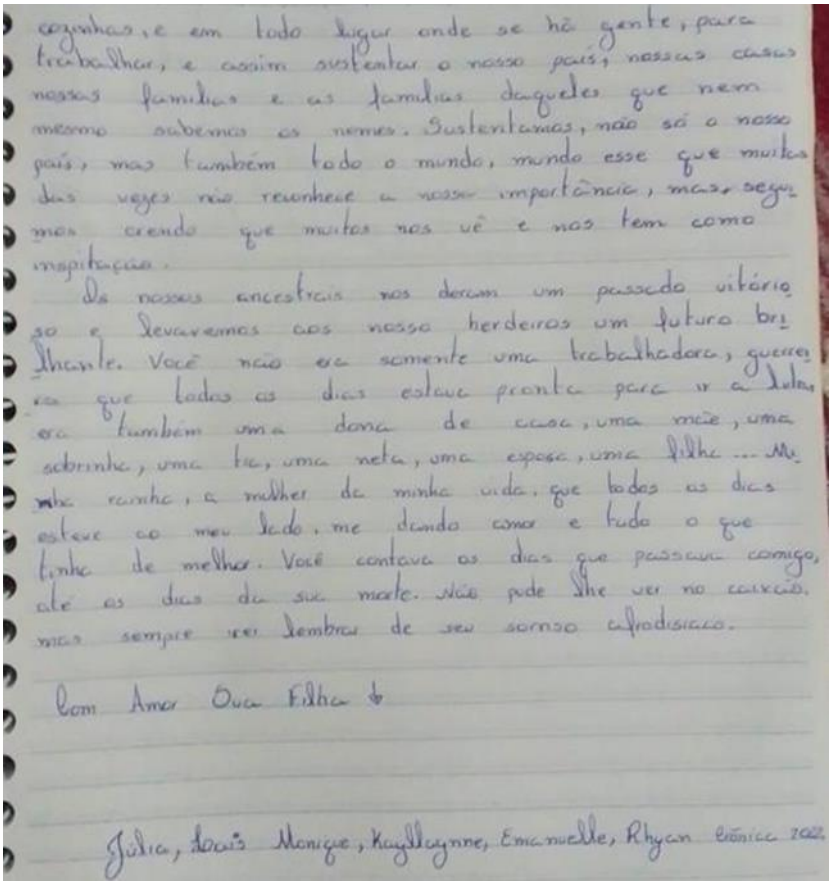


Luto da família Souza da Costa

As enfermeiras foram alertadas, o monitor cardíaco apito. Um coração tão cheio de vida, humilde e trabalhador, acelerado querendo respirar assim parou. Na ficha de sua cama leio o nome dela: Maria Souza da Costa.

Maria Souza da Costa - eu mercamente sua filha venho lhe prestar esta homenagem. Pertenço como vc é a família Souza da Costa. Nos somos os Costas, mas, não viramos as costas para os nossos antepassados. Somos os Souzas e serviremos de rocha para os nossos descendentes. Temos uma história linda dos nossos antecedentes com peso imenso de trabalhadores esforçados. Não somos uma família ilustre, muitos de nossos ouvis apareceram na história pelas suas pessoas tênsicas por isso nos dedicamos cada dia mais para lhes honrar. Ainda existe famílias acima da nossa que são sustentadas pelo nosso empeho e suor, como a família Crespi, a família Matarazzo, a família Guinle, a família Rocha Miranda, a família Pereira Carneiro que mesmo tendo "voz" não são tão importantes quanto a nossa.

Mesmo não sendo reconhecida, o nosso povo esta sempre de prontidão para o que vier, pois somos imponentes, estamos todos os dias nas ruas, nas plantações de matos, nas fazendas, nas usinas, nas praças, nas fabricas, nas minas, nos balcões, na mata, nas



cozinhas, e em todo lugar onde se há gente, para trabalhar, e assim sustentar o nosso país, nossas casas nossas famílias e as famílias daqueles que nem mesmo sabemos os nomes. Sustentamos, não só o nosso país, mas também todo o mundo, mundo esse que muitas das vezes não reconhece a nossa importância, mas, seguimos crendo que muitos nos vê e nos tem como inspiração.

Os nossos ancestrais nos deram um passado vitorioso e levaremos aos nosso herdeiros um futuro brilhante. Você não era somente uma trabalhadora, guerreira que todos os dias estava pronta para ir a luta era também uma dona de casa, uma mãe, uma sobrinha, uma tia, uma neta, uma esposa, uma filha ... Minha rainha, a mulher da minha vida, que todos os dias estava ao meu lado, me dando amor e tudo o que tinha de melhor. Você contava os dias que passava comigo, até os dias da sua morte. Não pude lhe ver no caixão, mas sempre irei lembrar de seu sorriso afrodisíaco.

Com Amor Ouça Filha ♥

Júlia, Louis Monique, Kayllaynne, Emanuelle, Rhyan Crônica 2022.

Fonte: caderno da estudante.

Transcrição do texto 1: ***Luto da família Souza da Costa***

As enfermeiras foram alertadas, o monitor cardíaco apitou. Um coração tão cheio de vida, humilde e trabalhador, acelerado querendo respirar assim parou. Na ficha de sua cama leio o nome dela: Maria Souza da Costa.

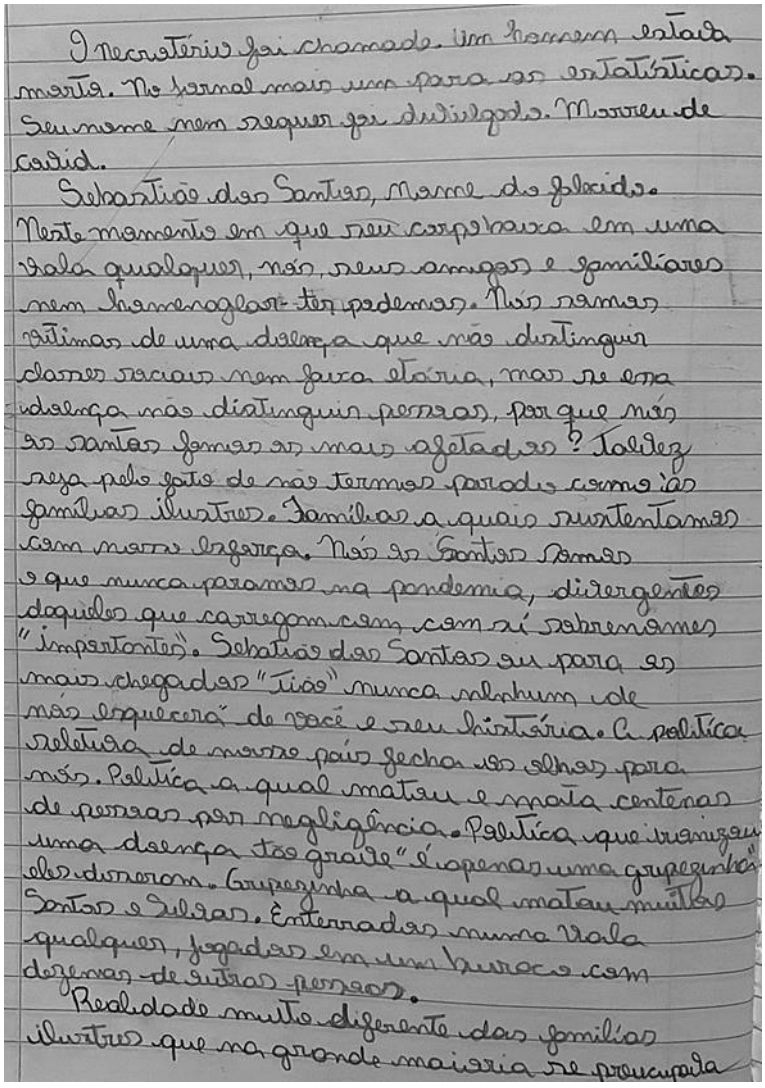
Maria Souza da Costa – eu meramente sua filha, venho lhe prestar esta homenagem. Pertenço como você à família Souza da Costa. Nós somos os Costas, mas não viramos as costas para os nossos antepassados. Somos os Souzas e serviremos de rocha para os nossos descendentes. Temos uma história linda dos nossos antecedentes, com peso imenso de trabalhadores esforçados. Não somos uma família ilustre; muitos de nossos avós apareceram na história por suas persistências, por isso nos dedicamos a cada dia mais para lhes honrar. Ainda existem famílias acima da nossa, que são sustentadas pelo nosso esforço e suor, como a família Crespi, a família Matarazzo, a família Guinie, a família Rocha Miranda, a família Pereira Carneiro que mesmo tendo "voz" não são TÃO importantes quanto a nossa.

Mesmo não sendo reconhecido, o nosso povo está sempre de prontidão para o que vier, pois somos importantes, estamos todos os dias nas ruas, nas plantações de mate, nas fazendas, nas usinas, nas praias, nas fábricas, nas minas, nos balcões, na mata, nas cozinhas e em todo lugar onde se há gente para trabalhar e, assim sustentar o nosso país, nossas casas, nossas famílias e as famílias daqueles que nem mesmo sabemos os nomes. Sustentamos não só

o nosso país, mas também todo o nosso mundo, mundo esse que muitas das vezes não reconhece a nossa importância, mas seguimos crendo que muitos nos vê e nos tem como inspiração.

Os nossos ancestrais nos deram um passado vitorioso e levaremos aos nossos Herdeiros um futuro brilhante. Você não era somente uma trabalhadora, guerreira que todo dia estava pronta para ir a luta, era também uma dona de casa, uma mãe, uma tia, uma sobrinha, uma neta, uma esposa, uma filha... minha rainha, a mulher da minha vida, que todos os dias esteve ao meu lado me dando amor e tudo o que tinha de melhor. Você contava os dias que passava comigo, até os dias da sua morte. Não pude vê-la no caixão, mas sempre irei lembrar do seu sorriso afrodisíaco. (Crônica, 2022).

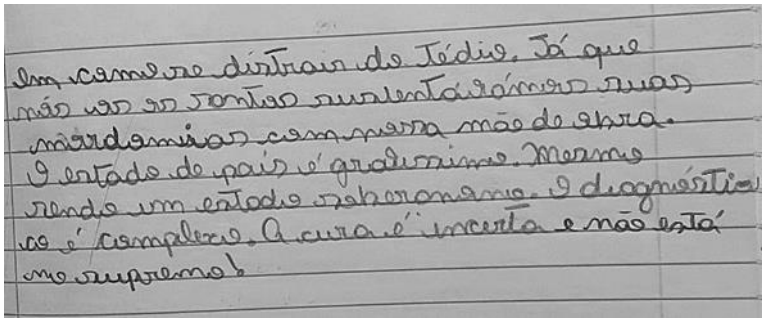
Figura 33 – Texto 2: escrita a partir da releitura do texto *Luto da família Silva*



O necrotério foi chamado. Um homem estava morto. No jornal mais um para as estatísticas. Seu nome nem sequer foi divulgado. Morreu de covid.

Sebastião dos Santos, nome do falecido. Neste momento em que seu corpo baixa em uma vala qualquer, nós, seus amigos e familiares nem homenagear-ter podemos. Nós somos vítimas de uma doença que não distinguir classes sociais nem faixa etária, mas se essa doença não distinguir pessoas, porque nós os santos fomos os mais afetados? Talvez seja pelo fato de não termos parado como às famílias ilustres. Famílias a quais sustentamos com nosso esforço. Nós os Santos somos o que nunca paramos na pandemia, divergentes daqueles que carregam com com si sobrenomes "importantes". Sebatião dos Santos ou para os mais chegados "Tião" nunca nenhum de nós esquecerá de você e seu história. A política seletiva de nosso país fecha os olhos para nós. Política a qual matou e mata centenas de pessoas por negligência. Política que ironizou uma doença tão grave "é apenas uma gripezinha" eles disseram. Gripezinha a qual matou muitos Santos e Silvas. Enterrados numa vala qualquer, jogados em um buraco com dezenas de outras pessoas.

Realidade muito diferente das famílias ilustres que na grande maioria se preocupava


Em como se distrair do Tédio. Já que
nós os os Santos sustentávamos suas
mordomias com nossa mão de obra.
O estado de país é gravíssimo. Mesmo
sendo um estado soberano. O diagnóstico
é complexo. A cura é incerta e não está
no supremo!

Fonte: caderno da estudante.

Transcrição do Texto 2: *Luto da família Santos*[4]

O necrotério foi chamado. Um homem estava morto. No jornal mais um para as estatísticas. Seu nome nem sequer foi divulgado. Morreu de Covid.

Sebastião dos Santos, neste momento em que seu corpo baixa em uma vala qualquer, nós, seus amigos e familiares nem homenagear-te podemos. Nós somos vítimas de uma doença que não distingue classe social nem faixa etária, mas se essa doença não distingue pessoas, por que nós os Santos fomos os mais afetados? Talvez seja pelo fato de não termos parado como as famílias ilustres. Famílias as quais sustentamos com o nosso esforço.

Nós, os Santos, somos os que nunca paramos na pandemia, divergentes daqueles que carregam em si sobrenomes “importantes”.

Sebastião dos Santos ou para os mais chegados “Tião” nunca nenhum de nós esquecerá de você e de sua história. A política seletiva de nosso país fecha os olhos para nós. Política a qual matou a mata centenas de pessoas por negligência. Política que ironizou uma doença tão grave “é apenas uma gripezinha” eles disseram. Gripezinha a qual matou muitos Santos e Silvas. Enterrados numa vala qualquer, jogados em um buraco com dezenas de pessoas.

Realidade muito diferente das famílias ilustres que na grande maioria se preocupava em distrair do tédio. Já que nós os Santos sustentamos suas mordomias com nossa mão de obra.

O estado do país é gravíssimo, mesmo sendo um estado soberano. O diagnóstico é complexo, a cura é incerta, mas não está no supremo!

A nossa proposta de releitura da crônica também atende à recomendação da apostila *Maxi*, mas não se limita a um simples exercício de reescrita de texto. O embasamento teórico que orienta nosso trabalho nos permite afirmar que as produções dos estudantes passam a constituir um lugar de ação, no qual se provocam reiterações ou deslocamentos de sentidos.

No que se refere ao processo de leitura e reescrita, podemos reconhecer, na releitura do Texto 1, a permanência de sentidos relativamente estabilizados. Em

[4] A primeira versão foi escrita a próprio punho e, em seguida, os grupos reescreveram o texto de forma digitada e fizeram algumas adequações necessárias, inclusive a inserção do título.

outras palavras, o trabalho dos estudantes consistiu em retomar enunciados já formulados no texto de origem, sem a introdução de novas formações discursivas, o que significa dizer que não produziram novos sentidos para o texto reescrito.

Podemos perceber isso no Texto 1, no qual o grupo relata a homenagem de uma filha à mãe no momento de luto. Nota-se a manutenção de sentidos em relação ao texto de origem, em que, ainda que a personagem seja uma mulher, trata-se igualmente da perda de uma pessoa considerada “insignificante”, com nome e sobrenome comuns no Brasil, que, de certo modo, representam sujeitos simples e humildes. O sobrenome de uma mãe trabalhadora simboliza todas as profissões, sendo amada e respeitada pela família, sobretudo pela filha, mas, assim como João da Silva, não é reconhecida pela sociedade.

É possível observar ainda que os sujeitos-autores destacam, no texto, os sobrenomes das famílias ilustres que representam a elite brasileira, sustentadas pelo trabalho dos “Souza da Costa”.

Já na releitura do Texto 2, é possível identificar, em alguns trechos, um deslocamento de sentidos em relação ao texto de origem. O grupo de estudantes introduz a covid-19, ou seja, uma pandemia que afetou o mundo inteiro. Enquanto a crônica original abordava uma doença da época, que provavelmente atingia de forma mais intensa as populações pobres, os sujeitos-autores, nesse caso, ampliam a leitura, trazendo para o texto uma enfermidade que afetou todas as classes sociais.

Outro deslocamento de sentidos se evidencia quando os estudantes afirmam que o falecido sequer pôde ser homenageado, em contraste com o texto original. Além disso, destacamos a crítica explícita feita à política atual, diferentemente da versão de origem, que apresentava o descaso político de maneira mais implícita e finalizava sugerindo que os “Silvas” poderiam, em algum momento, ter interesse em participar da vida política.

Em relação ao uso da pontuação, os grupos recorreram ao ponto final, ao ponto de interrogação, ao ponto de exclamação e às reticências, foco central do nosso projeto.

É provável que um leitor que analisasse esses textos, sob uma perspectiva puramente gramatical, identificasse falhas, erros e inadequações, principalmente no uso da vírgula, uma vez que sabemos das dificuldades que os estudantes ainda enfrentam em relação a quase todos os sinais de pontuação. Contudo, como em todo projeto, foi necessário estabelecer um recorte.

Ainda assim, nós que acompanhamos de perto esse processo podemos afirmar que, ao articular o ensino da gramática ao funcionamento da língua, em consonância com a teoria da AD, presenciamos, dia após dia, a assunção da autoria. A cada produção de escrita ou reescrita, os estudantes se constituíram como autores de seus dizeres e de seus usos da pontuação. E tudo isso ocorreu dentro de um processo complexo, em que a língua é concebida não como transparente, mas como marcada pela incompletude, e o sujeito não como indivíduo isolado, mas como posição socioideológica.

Nessa perspectiva, reiteramos que, para a AD:

> O texto dimensiona, por assim dizer, o discurso, e a pontuação é um de seus “instrumentos". Ao mesmo tempo em que é um mecanismo de espacialização dos sentidos na superfície do texto-e como, do ponto de vista discursivo, nunca temos o completo porque não podemos esgotar os sentidos- a pontuação é uma violência simbólica necessária: um mecanismo que administra nossa relação à incompletude da linguagem, trabalhando a incompletude do sentido e o inacabamento do sujeito. É o espaço simbólico das relações de sentido que é pontuado (Orlandi, 2022, p. 118).

Nesse sentido, podemos compreender que o funcionamento do ponto final, nas reescritas de texto, não se limita a marcar o encerramento dos sentidos, sendo algo impossível, já que eles nunca se fecham definitivamente. Entretanto, como sujeitos de linguagem, sentimos a necessidade de organizar o discurso e produzir efeitos de fecho, ainda que apenas de modo imaginário.

Do mesmo modo, a interrogação, a exclamação e as reticências podem ser compreendidas como lacunas, silêncios a serem preenchidos pelo leitor. Assim, a pontuação instiga o sujeito a refletir sobre o não dito, a questionar certezas, a deslocar o que parece evidente e a abrir espaço para novos gestos de interpretação.

Além disso, as reticências não devem ser interpretadas como ausência de palavras ou mero vazio, como comumente se entende. Ao contrário, elas instauram, no discurso, um espaço específico para a interpretação, cuja significação pode variar de acordo com quem lê e para quem lê. Isso porque o sujeito-leitor é social e ideologicamente constituído, trazendo consigo suas experiências de leitura e sua memória discursiva.

3.5 Oficina de leitura: escrita e reescrita de texto como possibilidade de assunção da autoria

Nesta última parte do texto, voltamo-nos ao registro da oficina de leitura, do debate e da produção textual, cuja etapa foi essencial para o fechamento do nosso projeto. Como destacado no início deste capítulo, reformulamos a atividade proposta pela apostila, a fim de contemplar também as necessidades específicas desse projeto de intervenção, considerando que o tema “Selfie”, apresentado pelo Sistema Maxi, integrava a nossa proposta.

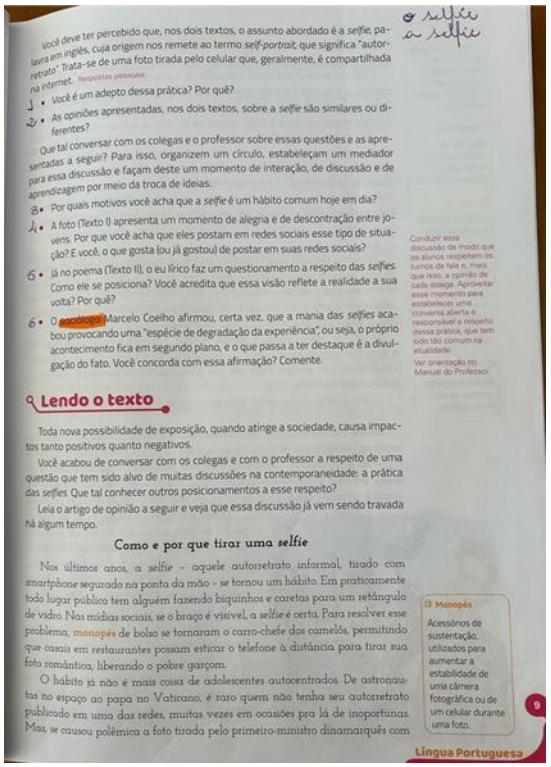
Na apostila, na seção *Discutindo o assunto*, são disponibilizados dois textos, um não verbal e outro verbal, destinados à leitura, seguidos de questões para discussão, que serão retomados na descrição das atividades a seguir.

Figura 34 – *Artigo de opinião: expressando um ponto de vista particular*



Fonte: Manual do Professor, Maxi 9º ano, caderno 4, p. 8.

Figura 35 – *Artigo de opinião: expressando um ponto de vista particular*



Você deve ter percebido que, nos dois textos, o assunto abordado é a *selfie*, palavra em inglês, cuja origem nos remete ao termo *self-portrait*, que significa "autorretrato". Trata-se de uma foto tirada pelo celular que, geralmente, é compartilhada na internet. Respostas pessoais.

1. Você é um adepto dessa prática? Por quê?
2. As opiniões apresentadas, nos dois textos, sobre a *selfie* são similares ou diferentes?

Que tal conversar com os colegas e o professor sobre essas questões e as apresentadas a seguir? Para isso, organizem um círculo, estabeleçam um mediador para essa discussão e façam deste um momento de interação, de discussão e de aprendizagem por meio da troca de ideias.

3. Por quais motivos você acha que a *selfie* é um hábito comum hoje em dia?
4. A foto (Texto I) apresenta um momento de alegria e de descontração entre jovens. Por que você acha que eles postam em redes sociais esse tipo de situação? E você, o que gosta (ou já gostou) de postar em suas redes sociais?
5. Já no poema (Texto II), o eu lírico faz um questionamento a respeito das *selfies*. Como ele se posiciona? Você acredita que essa visão reflete a realidade a sua volta? Por quê?
6. O sociólogo Marcelo Coelho afirmou, certa vez, que a mania das *selfies* acabou provocando uma "espécie de degradação da experiência", ou seja, o próprio acontecimento fica em segundo plano, e o que passa a ter destaque é a divulgação do fato. Você concorda com essa afirmação? Comente.

Conduzir essa discussão de modo que os alunos respeitem os turnos de fala e, mais que isso, a opinião de cada colega. Aproveitar esse momento para estabelecer uma conversa aberta e responsável a respeito dessa prática, que tem sido tão comum na atualidade. Ver orientação no Manual do Professor.

Lendo o texto

Toda nova possibilidade de exposição, quando atinge a sociedade, causa impactos tanto positivos quanto negativos.

Você acabou de conversar com os colegas e com o professor a respeito de uma questão que tem sido alvo de muitas discussões na contemporaneidade: a prática das *selfies*. Que tal conhecer outros posicionamentos a esse respeito?

Leia o artigo de opinião a seguir e veja que essa discussão já vem sendo travada há algum tempo.

Como e por que tirar uma *selfie*

Nos últimos anos, a *selfie* – aquele autorretrato informal, tirado com smartphone segurado na ponta da mão – se tornou um hábito. Em praticamente todo lugar público tem alguém fazendo biquinhos e caretas para um retângulo de vidro. Nas mídias sociais, se o braço é visível, a *selfie* é certa. Para resolver esse problema, monopés de bolso se tornaram o carro-chefe dos camelôs, permitindo que casais em restaurantes possam esticar o telefone à distância para tirar sua foto romântica, liberando o pobre garçom.

O hábito já não é mais coisa de adolescentes autocentrados. De astronautas no espaço ao papa no Vaticano, é raro quem não tenha seu autorretrato publicado em uma das redes, muitas vezes em ocasiões pra lá de inoportunas. Mas, se causou polêmica a foto tirada pelo primeiro-ministro dinamarquês com

Monopés
Acessórios de sustentação, utilizados para aumentar a estabilidade de uma câmera fotográfica ou de um celular durante uma foto.

9

Língua Portuguesa

Fonte: Manual do Professor, Maxi 9º ano, caderno 4, p. 9.

Antes de iniciarmos o trabalho diretamente com os textos da apostila, solicitamos aos estudantes que saíssem da sala de aula, caso se sentissem mais à vontade, e procurassem qualquer espaço no ambiente escolar para tirar uma selfie com seus colegas. E assim foi feito.

A atividade foi recebida com grande entusiasmo. A turma demonstrou alegria por poder sair da sala de aula, e, até mesmo, aqueles que preferiram permanecer nela sentiram-se motivados pela oportunidade de realizar uma prática diferente do cotidiano escolar. Afinal, trata-se de um gesto significativo, considerando que o uso do celular é, em geral, proibido na escola.

Dessa forma, durante a organização dos grupos, já foi possível perceber quais estudantes demonstravam afinidade (ou resistência) em relação à prática de tirar selfies. Alguns expressaram incômodo: “Aff, odeio tirar foto, imagine selfie.”; outros revelaram preocupação: “Professora, por acaso essas selfies serão postadas nas redes sociais?”; enquanto alguns se mostraram entusiasmados: “Eu adoro tirar selfies e gosto de postar também. Adorei a proposta.”.

Essas manifestações permitiram identificar, de antemão, quais alunos eram mais adeptos a essa prática e quais a rejeitavam. A seguir, apresentamos alguns dos registros realizados.

Figura 36 – Selfies dos alunos



Fonte: arquivo da autora, 2022.

3.5.1 Primeira atividade – Desenvolvendo a leitura das selfies

Esta atividade foi desenvolvida a partir da seguinte metodologia: disponibilizamos as selfies no datashow para que os grupos as analisassem, uma a uma, à medida que os slides eram apresentados. A cada imagem projetada, os grupos realizavam uma análise e reflexão para, em seguida, exporem seus gestos de interpretação em resposta às seguintes questões:

1. Você é adepto da prática de tirar selfies e postá-las nas redes sociais?
2. Em sua opinião, a sua imagem representa a realidade atual dos seus sentimentos?
3. Você faz uso adequado das redes sociais?

Grande parte dos estudantes declarou ser adepta ao uso da selfie, embora alguns tenham afirmado o contrário. A resposta de um aluno nos chamou a atenção: “Sinto vergonha, não gosto de tirar selfie, pois não me sinto bem com a minha própria

imagem; só tirei aqui na escola porque fui ‘obrigado’.” Em contrapartida, outro estudante foi enfático ao afirmar: “Eu adoro tirar selfies e vivo postando nas redes sociais”.

Em relação à segunda questão, as discussões foram mais intensas, e os alunos se mostraram muito sinceros em suas colocações. Alguns destacaram que a selfie não representa o que estão sentindo, pois muitos podem nem estar felizes, mas aparecem sorrindo na foto. Outros pontuaram que alguém pode parecer com uma expressão estranha, não porque esteja infeliz, mas porque não se sentia à vontade para tirar a selfie.

A fala de uma estudante, em especial, foi marcante: “Eu, por exemplo, estou sorrindo na selfie, mas por dentro só eu sei pelo que tenho passado.” Nesse momento, seus olhos se encheram de lágrimas, e ela não conseguiu continuar falando.

Em relação à terceira questão, os estudantes não demonstraram dificuldades para responder. A maioria afirmou fazer uso adequado das redes sociais, embora alguns tenham admitido o contrário, reconhecendo que já deixaram de viver bons momentos com a família e amigos para permanecerem conectados à internet.

Uma resposta, em especial, nos surpreendeu: “Eu faço uso adequado, mas minha mãe não. Eu já disse, desde o ano passado, que perdi minha mãe para o celular. Ela só fica conectada nas redes sociais, e é como se eu não existisse dentro de casa”.

Após esse desabafo, vários outros estudantes também se sentiram à vontade para compartilhar suas experiências. Relatar todas essas falas renderia, sem dúvida, material para um livro. Observemos, contudo, que, mesmo sendo adolescentes, esse percurso de leitura, interpretação, escrita e reescrita de textos possibilitou aos nossos alunos assumirem a autoria de seus dizeres, ainda que, em parte, de forma imaginária. Afinal, “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável” (Orlandi, 2017, p. 27).

Na aula seguinte, para darmos continuidade às atividades, iniciamos com um trabalho de pesquisa. Solicitamos aos grupos de aprendizagem que se juntassem e pesquisassem em, pelo menos, três fontes confiáveis, via celular, sobre a palavra selfie e se ela pertence ao gênero masculino ou feminino.

Os estudantes foram mobilizados, ao longo do projeto, a utilizarem a tecnologia como recurso para fortalecer a aprendizagem e a assumirem o papel de autores de suas pesquisas. Nesse contexto, o uso do celular foi liberado, uma vez que

os fins eram pedagógicos. Para isso, a escola disponibilizou aos alunos uma conexão adequada à internet.

Organizamos a apresentação das pesquisas antes de iniciarmos a discussão dos textos da apostila. A maioria dos estudantes participou da atividade, pois, além de o tema estar próximo de seus interesses, o uso do celular como ferramenta pedagógica os deixava mais à vontade, possibilitando que se percebessem como protagonistas do processo. Nessas condições, o objetivo da pesquisa foi explorar diferentes aspectos relacionados à palavra selfie, sendo relevantes para a compreensão do funcionamento da linguagem.

No momento da apresentação, os grupos, além de exporem os resultados da pesquisa, informaram também as fontes consultadas. Durante as apresentações, surgiram comentários como: “Nossa, nunca parei para pensar se a palavra selfie era masculina ou feminina!” ou, ainda, “Vamos pesquisar, mas tenho certeza de que a palavra selfie é feminina.” Chamou-nos especialmente a atenção a colocação de um grupo que afirmou: “Achei tão relevante fazer essa pesquisa, pois é uma palavra que usamos tanto no dia a dia e não sabemos quase nada sobre ela”.

Essa observação nos trouxe satisfação, embora, na perspectiva da AD, não seja importante determinar se a palavra selfie é masculina, feminina ou neutra, a partir de sua origem ou do que estabelecem os gramáticos brasileiros. O essencial é possibilitar ao estudante compreender que a língua não é um sistema fechado e perfeito, mas, ao contrário, apresenta falhas.

Observamos que, tanto nas apresentações quanto nas discussões, muitos grupos não chegaram a uma conclusão definitiva sobre o gênero da palavra selfie. Essa ausência de consenso não ocorre apenas entre os sujeitos-estudantes, mas também entre estudiosos da língua. Tais reflexões nos permitem compreender que o funcionamento da língua não é totalmente controlável, revelando-se no equívoco que se evidencia na oscilação do gênero atribuído à palavra selfie.

3.5.2 Segunda atividade – Discutindo as questões da apostila

A atividade consistiu na leitura dos Textos I e II (Figuras 32 e 33) para os estudantes compartilharem com os colegas os seus gestos de interpretação. Nessa atividade proposta, percebemos, durante a leitura, principalmente do primeiro texto, a diferença de sentidos de um grupo para o outro. Tivemos respostas como: “Trata-se

de um grupo de amigos que foram passear em um parque e resolveram tirar uma selfie", "Trata-se de um grupo de colegas de escola ou de um curso de inglês, pois estão com mochilas" e assim por diante.

Vejamos que, para um mesmo texto, emergiram entendimentos bastante distintos, o que nos leva a refletir que, em todos os momentos, a AD se mantém viva em nossa prática escolar, reiterando a concepção de que "o sentido sempre pode ser outro" (Orlandi, 2020, p. 66).

Na aula seguinte, organizamos a discussão de acordo com as orientações propostas na apostila. Contudo, conduzimos o trabalho sob a perspectiva da AD, teoria com a qual dialogamos. Nesse horizonte, na relação entre professor e aluno, o dizer do estudante é reconhecido e autorizado, dentro e fora do espaço escolar.

Para facilitar a organização, solicitamos que os estudantes numerassem as questões da apostila de 1 a 6. Observamos que as perguntas os levaram a refletir sobre a realidade em que vivem (discurso digital), bem como sobre suas próprias atitudes em relação ao uso da selfie. A atividade mostrou-se bastante produtiva, e o tempo de discussão se estendeu, uma vez que o tema já havia sido introduzido na atividade anterior e estava diretamente relacionado às experiências vivenciadas pelos alunos.

Um aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de, durante as reflexões, os colegas que se conheciam melhor apontarem uns para os outros, exemplificando situações do cotidiano: "o fulano passa o dia postando selfies nas redes sociais", "o beltrano vive apenas no mundo virtual" e assim por diante. Essa espontaneidade parece ter sido favorecida pelo fato de se tratar de um tema já discutido anteriormente pela turma.

As respostas revelaram diferentes posicionamentos: alguns estudantes admitiram gostar de postar selfies nas redes sociais; outros afirmaram não gostar de forma alguma. Por incrível que pareça, vários adolescentes declararam não ser adeptos dessa prática, afirmando até "odiar" expor-se nas redes sociais. Alguns chegaram a dizer que "detestam" tirar qualquer tipo de foto.

No quarto bimestre, as habilidades e os conteúdos propostos estavam voltados para o desenvolvimento da argumentação, ou seja, as atividades deveriam favorecer que o estudante expusesse sua opinião. Estávamos na reta final do projeto e ainda constatávamos o desafio que é para o estudante assumir-se como sujeito de seu dizer. Trabalhamos intensamente nessa perspectiva, reiterando sempre que não

importava qual fosse a opinião manifestada, mas, sim, como ela seria fundamentada, quais argumentos seriam utilizados para sustentar o ponto de vista, ainda que de forma imaginária, pois, segundo Orlandi (2020, p. 50–51):

> [...] a argumentação, em análise de discurso, é vista no processo histórico em que as posições dos sujeitos são constituídas. Desse modo, a instância da formulação -em que entram as intenções-já está determinada pelo jogo das diferentes posições do sujeito em relação às formações discursivas, jogo ao qual ele não tem acesso direto, ou seja, as filiações ideológicas já estão definidas e o jogo da argumentação não afeta as posições dos sujeitos.

Em nossos gestos de leitura, isso significa dizer que os sujeitos já têm sua "opinião" determinada pela ideologia, já que não existe sujeito sem ideologia, nem ideologia sem sujeito (Orlandi, 2020). Possibilitamos o desenvolvimento das questões de uma maneira que todos os grupos pudessem interagir e, no momento das apresentações, fosse possível darem exemplos do dia a dia, conforme suas respostas.

Na Questão 6, por exemplo, considerada a mais polêmica, como já era esperado, as opiniões foram bastante divergentes, em que alguns concordaram com o sociólogo Marcelo Coelho e outros não. Chamou-nos a atenção a resposta de um grupo, em que uma estudante afirmou: "Infelizmente, eu estou vivendo dessa maneira; não tenho aproveitado os momentos bons com a família e os amigos para ficar postando selfie nos nossos encontros". Em outras palavras, a opinião da aluna converge com a do sociólogo. Por outro lado, a maioria dos estudantes afirmou estar sabendo fazer uso adequado da selfie, embora, ao mesmo tempo, concordasse com a análise do autor.

Atualmente, segundo alguns deles, com essa mania das selfies, as pessoas têm se tornado escravas do exibicionismo e acabam não aproveitando os bons momentos, como uma viagem com amigos, uma festa de família ou uma viagem dos sonhos. Inclusive, eles deram muitos exemplos de pessoas de suas famílias que estão assim. Observamos que os nossos adolescentes direcionaram suas críticas para além da questão da selfie, relatando que o uso exagerado do celular tem contribuído para que se sintam sozinhos. Nesse contexto, outros alunos também passaram a se manifestar, apontando a carência de diálogo e a dificuldade de manter amizades em decorrência do uso excessivo do aparelho.

O desenvolvimento dessa atividade, sob um olhar estritamente pedagógico, poderia ser considerado, pelo senso comum, como uma perda de tempo. Contudo, para que o estudante escreva (nossa atividade-fim), é necessário que tenha o que narrar, ou seja, algo a dizer. Nesse sentido, as rodas de debates e discussões despertaram neles o senso crítico, inclusive sobre si mesmos.

Concluímos a atividade com a participação de todos os alunos presentes na aula. Entretanto, como já salientamos, a frequência irregular dos estudantes prejudicou o processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, buscamos realizar nosso trabalho da melhor forma possível com aqueles que compareciam, ao mesmo tempo que auxiliamos a escola na busca ativa dos faltosos em todas as situações que nos eram cabíveis.

3.5.3 Terceira atividade – Comparando os sentidos de selfie e autorretrato

Iniciamos a terceira atividade com outra proposta de pesquisa. Nossos estudantes foram mobilizados a investigar as concepções de autorretrato em, pelo menos, três fontes confiáveis. Os grupos se reuniram e realizaram a pesquisa. Na semana dedicada à discussão sobre selfies, havíamos solicitado que cada um encaminhasse, por e-mail, uma selfie individual com a qual mais se identificasse e da qual gostasse. Recordamo-nos de que alguns alunos perguntaram se poderiam utilizar filtros, ao passo que respondemos que sim, caso fosse essa a vontade deles.

A maioria dos estudantes enviou a selfie. No entanto, alguns optaram por não participar, alegando, como já haviam dito anteriormente, não serem adeptos dessa prática. Ainda assim, insistimos até o último momento, pois considerávamos a atividade de grande importância para eles.

Durante as discussões sobre a selfie, a professora de arte desenvolvia com os estudantes o estudo da arte mexicana, em especial a biografia e as obras de Frida Kahlo (1907–1954). A artista é reconhecida não apenas pela relevância de sua produção, mas também pelo uso do autorretrato como forma de expressar seu sofrimento. A partir dessa análise, articulada à proposta do nosso projeto, surgiu o interesse em incentivar os estudantes a produzirem seus próprios autorretratos.

A professora trabalhou o autorretrato com todas as turmas de 9º ano sob sua responsabilidade. Entretanto, o desenvolvimento interdisciplinar foi realizado apenas com a turma vinculada ao nosso projeto. Nesse sentido, compreendemos a

importância de oportunizar aos alunos um aprofundamento maior sobre as noções de autorretrato também nas aulas de língua portuguesa.

Foi uma atividade bastante proveitosa e, embora para os estudantes tenha passado despercebido, observamos que já se mostravam mais maduros como pesquisadores e críticos. Chamou-nos a atenção o fato de que, naquele momento, passaram a questionar e a instigar os colegas constantemente sobre as fontes de pesquisa em que se apoiavam para sustentar suas conclusões.

Na sequência, projetamos, no datashow, as selfies enviadas por e-mail. Cada estudante que teve sua imagem exposta, com o apoio do grupo, foi mobilizado a responder duas questões:

1. Em sua opinião, a selfie é uma obra de arte ou um produto da tecnologia?
2. A selfie aqui exposta pode ser considerada o autorretrato do colega?

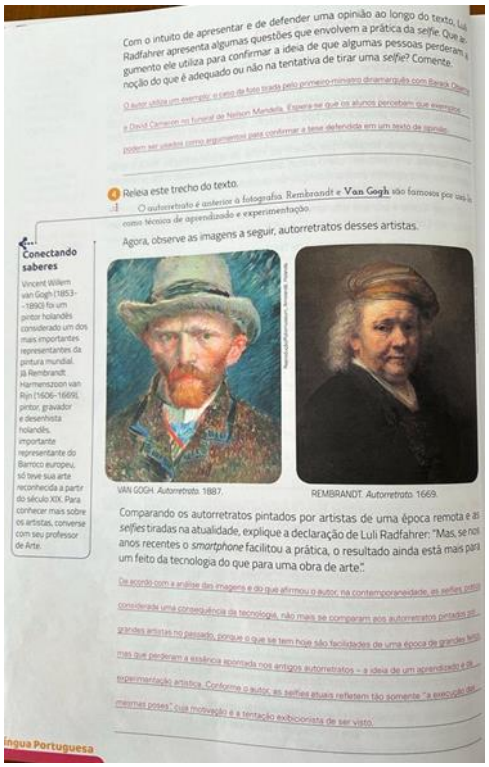
Alguns alunos afirmaram tratar-se de autorretrato, enquanto outros discordaram, apresentando argumentos variados. Chamou-nos a atenção o questionamento de um estudante: “Se essa imagem é o autorretrato, por que pessoalmente ela está tão diferente? Todos conseguimos perceber, pela selfie, que havia o uso de filtro, de tecnologia. Ela está muito diferente.”

No mesmo instante, uma colega rebateu: “Mas, para ser considerado autorretrato, não é necessário que seja a imagem real da pessoa, e sim a forma como ela se vê, se aceita e se sente bem.”

Essa estudante, recordamos, havia realizado uma pesquisa mais aprofundada, o que lhe permitiu sustentar sua posição com maior consistência. Outros colegas destacaram que a selfie pode ser feita em qualquer lugar, de maneira rápida e com a possibilidade de utilização de filtros. Já a produção de autorretratos, atividade que estavam desenvolvendo nas aulas de arte, exigia que eles fossem artistas, por exemplo.

Essa atividade possibilitou aos estudantes aprofundarem o conhecimento sobre autorretrato, pois não faria sentido trabalharmos de uma forma interdisciplinar sem abordarmos o tema também.

Figura 37 – Atividade de autorretrato



Com o intuito de apresentar e de defender uma opinião ao longo do texto, Luli Radfahrer apresenta algumas questões que envolvem a prática da selfie. Que argumento ele utiliza para confirmar a ideia de que algumas pessoas perderam a noção do que é adequado ou não na tentativa de tirar uma *selfie*? Comente.

O autor utiliza um exemplo: o caso da foto tirada pelo primeiro-ministro dinamarquês com Barack Obama e David Cameron no funeral de Nelson Mandela. Espera-se que os alunos percebam que exemplos podem ser usados como argumentos para confirmar a tese defendida em um texto de opinião.

4 Releia este trecho do texto.

> O autorretrato é anterior à fotografia. Rembrandt e **Van Gogh** são famosos por usá-lo como técnica de aprendizado e experimentação.

Agora, observe as imagens a seguir, autorretratos desses artistas.

Conectando saberes

Vincent Willem van Gogh (1853–1890) foi um pintor holandês considerado um dos mais importantes representantes da pintura mundial. Já Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1606–1669), pintor, gravador e desenhista holandês, importante representante do Barroco europeu, só teve sua arte reconhecida a partir do século XIX. Para conhecer mais sobre os artistas, converse com seu professor de Arte.

VAN GOGH. *Autorretrato*. 1887.

REMBRANDT. *Autorretrato*. 1669.

Comparando os autorretratos pintados por artistas de uma época remota e as *selfies* tiradas na atualidade, explique a declaração de Luli Radfahrer: "Mas, se nos anos recentes o *smartphone* facilitou a prática, o resultado ainda está mais para um feito da tecnologia do que para uma obra de arte".

De acordo com a análise das imagens e do que afirmou o autor, na contemporaneidade, as selfies podem ser consideradas uma consequência da tecnologia, não mais se comparam aos autorretratos pintados pelos grandes artistas no passado, porque o que se tem hoje são facilidades de uma época de grandes feitos mas que perderam a essência apontada nos antigos autorretratos – a ideia de um aprendizado e de experimentação artística. Conforme o autor, as selfies atuais refletem tão somente "a execução das mesmas poses", cuja motivação é a tentação exibicionista de ser visto.

Língua Portuguesa

Fonte: Manual do Professor, Maxi 9º ano, caderno 4, p. 12.

Além disso, o desenvolvimento dessa atividade não se distanciou da proposta da apostila, conforme pode ser observado na Figura 37. No entanto, consideramos mais relevante oportunizar ao sujeito-estudante a reflexão sobre se a selfie pode ser compreendida como obra de arte ou como produto da tecnologia, em vez de limitar a discussão ao que o autor do texto afirma a esse respeito.

Para alguns grupos, ambos os textos poderiam ser considerados obras de arte e, portanto, autorretratos; para outros, não. Em outras palavras, diante de um mesmo texto, constatamos gestos de interpretação distintos.

Por fim, essa atividade nos possibilitou conhecermos um pouco mais sobre os nossos estudantes. Muitos, na hora da análise das suas selfies, admitiram não gostar do cabelo; outros se sentiam feios, discriminados pela altura, pela cor da pele e por outras condições. Porém, enfatizamos que o importante é que existimos e, com o tempo, vamos nos aceitando e valorizando cada detalhe nosso. A vida é construída por pessoas diferentes, e é justamente essa diversidade que nos torna sujeitos singulares. Cada um contribui com sua forma de ser: com sua beleza, seu modo amoroso ou cuidadoso e, até mesmo, com a discrição dos mais tímidos.

3.5.4 Quarta atividade – Desenvolvendo a dinâmica do amigo

A quarta atividade consistiu em uma dinâmica denominada *Dinâmica do amigo*, cujo objetivo foi destacar as qualidades dos colegas de turma e possibilitar que nos conhecêssemos melhor. Para tanto, organizamos um pacote de presente atrativo, de modo a despertar o interesse de todos. Na aula anterior, reforçamos a importância da participação e pedimos à líder de turma que mobilizasse os colegas para estarem presentes no dia marcado.

A dinâmica foi iniciada por mim. Durante a explicação, esclarecemos que poderiam ser escolhidos um ou mais colegas que apresentassem a qualidade referida. No decorrer da atividade, percebemos que, em algumas características, os estudantes demonstravam dificuldade em identificar alguém, enquanto, em outras, surgiam vários nomes possíveis. O essencial, contudo, era não deixar ninguém de fora, uma vez que todos possuem aspectos positivos e relevantes que merecem ser reconhecidos pelos colegas com quem convivem.

Dinâmica do amigo
Amigos, estamos aqui reunidos para comemorarmos a ideia de fecho de mais uma etapade nossas vidas, porque afinal nós merecemos, não acham? Bem, já que estamos aqui, todos entre amigos, vamos destacar a qualidade de alguns. Para começar, vamos homenagear uma pessoa muito especial de nosso grupo, que durante o ano foi uma pessoa bastante amiga, entregando-lhe um presente.

1. Colega, gostaria muito de lhe presentear, afinal, você é uma pessoa maravilhosa, que possuimuitas e boas qualidades, merece este presente, mas, infelizmente, esse presente não é seu. Você vai entregá-lo à pessoa mais **Alegre** do nosso grupo.
2. Ser alegre é estar sempre de bem com a vida e você consegue transformar nossos encontros em momentos de grande alegria. Continue assim, mas o presente não é seu. Você vai entregá-lo à pessoa que considere **meiga** em nosso grupo.
3. A meiguice é uma qualidade feita para pessoas especiais como você. Parabéns e continue assim, mas o presente não é seu. Você vai entregá-lo à pessoa **Organizada** do nosso grupo.
4. Ah! Como deve ser difícil ser organizado com tantas atribuições que temos, você consegue ser assim numa boa, sem problemas. Parabéns, porém, o presente não é seu. Você vai entregá-lo à pessoa **Comunicativa** do grupo.
5. Ser comunicativa é ser possuidor de uma qualidade muito importante e acima de tudo, saberouvir o outro, dialogar, e isso você faz como ninguém. Parabéns! Porém, o presente não é seu.Você vai entregá-lo à pessoa **Otimista** do nosso grupo.
6. Como é fundamental ser otimista nos dias de hoje. Parabéns pelas inúmeras vezes que você com seu otimismo conseguiu nos

contagiar. Continue assim, mas o presente não é seu. Você vai entregá-lo à pessoa **Esforçada** do grupo.

7. O esforço é algo que vem de dentro, que consegue derrubar obstáculos que a própria vida coloca. Parabéns, colega, mas o presente não é seu. Você vai entregá-lo à pessoa **Simpática** dogrupo.

8. A simpatia conquista em qualquer lugar onde se encontra, como é bom contar com sua simpatia! Mas o presente não é seu. Você vai entregá-lo à pessoa **Calma** do nosso grupo.

9. A calma evita as guerras, traz sempre consigo a paz, busca os melhores caminhos. Parabénspor ser assim, mas o presente não é seu. Você vai entregá-lo à pessoa **Responsável** do grupo.

10. Sua responsabilidade é tão notória que todos percebem e você se torna cada vez mais requisitada por isso. Parabéns por ter uma qualidade tão importante, mas o presente não é seu.Você vai entregá-lo à pessoa **Dinâmica** do grupo.

11. Dinamismo é fortaleza, coragem, compromisso e energia. Seu dinamismo salta aos olhos, você se sobressai pela eletricidade dos seus atos, dom de uma energia sem fim. Parabéns! No entanto, o presente não é seu. Você vai entregá-lo à pessoa **Positiva** do nosso grupo.

12. Ser positiva é um Dom, é saber combater as situações mais difíceis, é ter sempre uma palavra de ânimo, é saber dentro do íntimo que tudo vai dar certo. Parabéns, você é a pessoa que faz falta em todos os lugares. Apesar de sua ótima qualidade, o presente não é seu. Você vai entregá-lo à pessoa **Segura** do grupo.

13. A segurança do que se faz é algo muito pessoal, é uma característica que poucos têm, você é uma pessoa felizarda, dificilmente tropeçará na vida, mas o presente não é seu. Você vai entregá-lo à pessoa mais **Inteligente** do grupo.

14. A inteligência nos foi dada por Deus. Parabéns por ter encontrado espaço para demonstrareste talento, pois muitas pessoas são inteligentes e a sociedade, com seus bloqueios dedesigualdade, impede que eles desenvolvam sua própria inteligência. Mas o presente ainda nãoé seu. Passe-o a quem transmite **Paz.**

15. O mundo inteiro clama por Paz e você gratuitamente transmite esta tão grande riqueza. Parabéns! Você está fazendo falta às grandes potências do mundo, responsáveis por tantos conflitos entre a humanidade. Com muita paz, passe o presente a quem você considera **Solidário.**

16. Parabéns! Você prova ser continuador e seguidor dos ensinamentos de Cristo. A Solidariedade é de grande valor. Olhe para os amigos e passe o presente à pessoa que você considera **Bonita, Elegante.**

17. Parabéns! Elegância, beleza, completa a criação humana e sua presença torna-se marcante, mas o presente ainda não será seu, passe-o a quem você acha mais **Sexy.**

18. Que beleza, não? A sensualidade torna a presença ainda mais marcante e atraente. Mas o presente não é seu. Você vai entregá-lo a quem você acha mais **Competente.**

19. Competentes são pessoas capazes de fazer bem todas as atividades a elas confiadas e em todos os empreendimentos são bem sucedidas, porque foram bem preparadas para a vida. Essas são pessoas competentes como você. Mas o presente ainda não é seu. Passe-o a quem você considera **Caridoso.**

20. Caridade é como diz São Paulo: “Ainda que eu falasse a língua dos anjos, se não tiver caridade sou como o bronze que soa. Mesmo que conhecesse todos os mistérios, toda a ciência, mesmo que tomasse a fé para transportar montanhas, se não tiver caridade de nada valeria. A pessoa caridosa é paciente, não busca seus próprios interesses e está sempre pronta a ajudar, a socorrer. Tudo desculpa, tudo suporta”. Você que é assim tão perfeito na caridade, merece o presente. Mas mesmo assim, esse presente não é seu. Passe-o a quem você acha **Prestativo.**

21. Prestativo é aquele que serve a todos com boa vontade e está sempre pronto a qualquer sacrifício para servir. São pessoas agradáveis e todos se sentem bem em conviver. Você merece o presente, mas ele ainda não é seu. Você vai entregá-lo a quem você considera um **Artista.**

22. Você tem o dom da Arte e sabe transformar tudo, dando beleza, luz, vida, harmonia, a tudoque toca. Sabe suavizar e dar alegria a tudo que faz. Admiramos você que é realmente um artista, mas o presente não é seu. Presenteie a quem você acha que tem muita **Fé**.

23. Fé é o Dom que vem de Deus. Feliz de você que tem fé, pois com ela você suporta tudo, espera e confia, pois sabe que Deus virá em socorro nas horas difíceis. Mas o presente não é seu. Você vai entregá-lo a quem você acha que tem espírito de **Liderança**.

24. Líderes são pessoas que sabem guiar, orientar e dirigir pessoas ou grupos, com capacidade,dinamismo e segurança. Junto de você que é líder sentimo-nos seguros e confiamos muito em você. Mas o presente não é seu. Você vai entregá-lo à pessoa que pode ser considerada, por você e por todos do grupo, uma pessoa realmente **Justa e Amiga.**

25. Justiça foi o que Cristo mais pediu para o seu povo. Ser Justo é colaborar com a transformação de nossa sociedade. AMIGO é quem gosta da gente, que nos faz acreditar que oser humano é digno e por isso vale a pena continuar acreditando, em você, no outro, em nós, na natureza, principalmente em Deus. Que em sua caminhada possa cada vez mais fazer amigos. Como você é realmente uma pessoa muito justa e amiga de todos, não vai querer o presente sópara você. Com certeza, vai ficar feliz em DIVIDIR o presente com o grupo.

(Autor desconhecido)

Figura 38 – Registros da dinâmica do amigo



Fonte: arquivo da autora, 2022.

Podemos observar, pelas fotos, que alguns rostinhos se repetem ao longo da dinâmica, pois pertencem a estudantes que foram lembrados diversas vezes por suas múltiplas qualidades. Em contrapartida, houve aqueles que não foram chamados nenhuma vez, apesar de o objetivo ter sido não deixar ninguém passar despercebido.

A atividade revelou-se extremamente significativa, em que a maioria da turma esteve presente e pôde vivenciar um momento de descontração, reconhecimento e valorização. Os participantes sentiram-se realizados, amados e importantes ao serem destacados por suas qualidades, sendo todas essenciais para a convivência em grupo e para a vida em sociedade.

Percebam que estamos há dias vivenciando momentos de leitura, interpretação de texto, discussão e reflexão, sempre destacando que os estudantes são protagonistas no ambiente escolar. Isso, longe de isentá-los da responsabilidade de estudar, fez com que percebessem que o seu dizer — e o dizer de cada um — importa.

Ao final da dinâmica, como vários alunos foram escolhidos como pessoas justas e merecedoras do presente, decidimos adequar a proposta: propusemos que, como grupo que convive diariamente e conhece bem uns aos outros, eles deveriam chegar a um consenso e escolher apenas uma pessoa, aquela que, para todos, era a mais justa e, portanto, merecedora do presente. E assim foi feito.

Para concluir a dinâmica, deixamos que os estudantes expressassem suas considerações. Muitos afirmaram ter gostado da atividade e, inclusive, uma aluna sugeriu que, nas próximas aulas, outras dinâmicas fossem realizadas. Em relação às qualidades destacadas, alguns ficaram surpresos com as características que receberam, enquanto outros admitiram reconhecê-las em si mesmos.

Finalizamos com a seguinte reflexão: mesmo que passemos ou não despercebidos pela escola e pela vida, a única pessoa que pode, de fato, dizer quem somos e o que pensamos somos nós mesmos.

3.5.5 Quinta atividade – A construção de textos autobiográficos

Na aula seguinte, iniciamos a quinta atividade, correspondente à etapa preparatória para a nossa proposta de produção textual. Para tanto, levamos à sala de aula alguns textos autobiográficos, que podem ser apreciados nos apêndices.

A metodologia ocorreu da seguinte forma: entregamos os textos impressos aos grupos de estudantes, para que realizassem a leitura e compartilhassem com os colegas seus gestos de interpretação. Como já havíamos discutido previamente o conceito de textos autobiográficos, eles também analisaram se os textos apresentados se enquadravam ou não nesse gênero. Cabe destacar que a maioria dos textos selecionados era de pessoas socialmente reconhecidas e, em alguns casos, de renome mundial.

Contudo, em nossas discussões, enfatizamos a importância de cada um de nós, destacando que nossa história de vida, seja ela marcada por experiências positivas ou negativas, pode servir de exemplo e até de incentivo para outras pessoas. Nesse diálogo, apresentamos aos estudantes a proposta de produção textual (destacada a seguir), vinculada ao nosso projeto, e iniciamos a jornada para que se constituíssem como sujeitos-escritores, responsáveis pelos seus dizeres.

Proposta de produção textual
Texto 1 – *Questão de pontuação*

Todo mundo aceita que ao homem
cabe pontuar a própria vida:
que viva em ponto de exclamação
(dizem: tem alma dionisíaca);

viva em ponto de interrogação

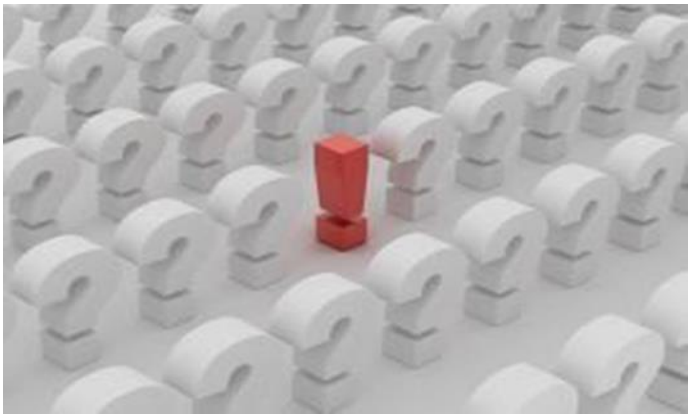
(foi filosofia, ora é poesia);
viva equilibrando-se entre vírgulas
e sem pontuação (na política):

o homem só não aceita do homem
que use a só pontuação fatal:
que use, na frase que ele vive
o inevitável ponto final.

João Cabral de Melo Neto

Vocabulário
Dionisíaco: de natureza vibrante, por alusão a Dioniso (deus do vinho e das festas, entre os gregos); o mesmo que desinibido, espontâneo, vibrante, entusiástico, agitado etc.

Figura 39 – Texto 2: *Pontuação*



Fonte: Grantham (2018).

Texto 3 – *Reticências...*

Reticências...um pensamento
que ficou parado no ar.
Uma frase sem complemento,
alguma coisa que o vento
trouxe e não quis contar.

Reticências...essa frase...
Esse silêncio, esse “quase”
que me faria feliz.

Reticência, não me arrase!
Me diga o que foi... o que é?
De quem o segredo, qual é?

Me fala, me diga, me diz...
Que vírgulas não devo usar,
Pra que você faça as pazes
com essa minha aflição?

Reticência, veja agora:

pra terminar essa história,
não tenho mais paciência.
só tenho uma reticência...
dentro do meu coração.
Antônio Barreto

Com o intuito de articular leitura, reflexão e produção escrita, foi planejada uma atividade que instigasse os estudantes a relacionarem suas experiências pessoais aos conteúdos trabalhados em sala. Partindo das situações vivenciadas durante o período de troca de conhecimentos, em que diferentes textos motivaram questionamentos sobre identidade e subjetividade, como a provocação “quem é você?”, propôs-se a elaboração de um texto autobiográfico com o tema *“Se eu fosse um sinal de pontuação...”*.

A proposta buscou mobilizar o repertório construído nas práticas de leitura anteriores, convocando cada participante a assumir o papel de sujeito-autor, a partir da premissa de que escrever pressupõe ter algo a dizer e condições para significar a própria experiência.

Destacamos que, nessa atividade, não pudemos desenvolver a escrita e a reescrita da forma como havíamos planejado, ou seja, como um processo contínuo e com acompanhamento mais individualizado, como ocorreu nas demais propostas. Assim, a primeira versão do texto foi elaborada manualmente, no caderno, apresentada à turma e, em seguida, digitada pelos próprios estudantes, também como uma forma alternativa de aprendizagem.

À medida que os textos digitados eram entregues, realizamos, ao longo de duas aulas, as adequações diretamente no computador. Alguns estudantes participaram ativamente desse processo de reescrita, mas uma pequena parte não conseguiu se engajar da mesma forma. Mesmo assim, percebemos, por meio das produções, que o nosso objetivo foi alcançado, uma vez que conseguimos mobilizá-los a terem coragem de escrever e enxergar os sentidos da pontuação, para além das regras gramaticais.

Reiteramos, em diversos momentos, que escrever é um processo árduo e que a escrita está sempre em construção. Ao percebermos que alguns estudantes ainda se mostravam receosos em escrever, por acreditarem que essa é uma tarefa exclusiva de autores renomados, realizamos a leitura do texto que havíamos produzido, que se encontra nos Apêndices A a R deste trabalho. Entendemos que, quando o professor também se coloca na posição de autor, incentiva seus estudantes a fazerem o mesmo.

E foi exatamente o que ocorreu: alguns sentiram-se autorizados a escrever ao perceber que nós também havíamos escrito.

Encerrada a produção final dos textos, os estudantes iniciaram os trabalhos de divulgação das produções para a comunidade escolar. Organizamos a turma em grupos, de modo que cada um ficou responsável por uma ação específica: alguns organizaram os cartazes, outros ficaram encarregados das fotografias e das filmagens, houve quem recebesse os visitantes na porta da sala e quem apresentasse o percurso da oficina até a produção final do texto, entre outras tarefas.

Podemos afirmar que a maioria da turma demonstrou grande empolgação e participação, pois apreciaram a oportunidade de serem protagonistas do processo, como evidenciam as imagens na sequência.

Figura 40 – Registros da exposição dos trabalhos dos alunos



Fonte: arquivo da autora, 2022.

Diante do exposto, finalizamos esse ciclo tão significativo do nosso projeto, destacando que o resultado desse trabalho, juntamente com todos os textos produzidos pelos grupos, foi sistematizado e transformado em um livro.

3.5.5.1 Análise de dois textos produzidos pelos estudantes

De modo geral, observamos que, na maioria das produções, nossos estudantes utilizaram a pontuação sem receio. Contudo, destacamos dois textos para uma breve análise, a fim de apresentarmos uma amostra da oficina de leitura e escrita, produto final do nosso projeto. Nossa discussão parte do pressuposto de que a escrita "não é um produto acabado, mas um processo" (Indursky, 2016, p. 32) e de que "ninguém ensina ninguém a escrever. Aprende-se a escrever, escrevendo. [...] para escrever, é preciso ter algo para contar, algo sobre o que escrever" (Indursky, 2019, p. 2).

Nessa mesma direção, Orlandi (2001) compreende a pontuação como um mecanismo interpretativo capaz de revelar dimensões políticas e ideológicas do discurso, ao evidenciar o modo como os sentidos se constituem nas condições de produção. Assim, nossa análise parte da compreensão da pontuação como um gesto de interpretação, e não apenas como um recurso gráfico de finalização de frases ou períodos.

Texto 1
Se Eu Fosse Um Ponto Final.

A pontuação é importante, ela faz parte da nossa vida. Penso que todos nós já ouvimos a frase "nossa vida é como um livro"... E realmente é, mas não sabemos como acaba, quando acaba, ou até mesmo quantas páginas possuirá; só saberemos quando parar de ser escrita, quando o último ponto final for colocado, não é mesmo? Apesar disso, sabemos como começa essa história.

Quando eu nasci - já dentro da primavera- foi um grande ponto de exclamação. Que "GRANDE dia"! Muitas emoções juntas! Queria ter demorado mais um pouco para abrir os olhos, para não ver logo este mundo que me aguardava. Esse foi o primeiro momento do meu livro, as primeiras linhas e até palavras. Não me lembro dele, mas quem estava lá lembra (minha mãe e a tia Bety).

Logo, fui crescendo e as dúvidas começaram a aparecer (Claro, não é uma criança sem interrogação!). Porém temos de analisar o que disse Shrek: "nossas vidas são camadas, como a de uma cebola, vem uma por cima da outra" (Ok, ok, não foi bem assim, mas se entendeu!), o que era nunca se foi, mas está dentro do que é hoje.

Depois de páginas se passarem, um novo capítulo se inicia; eu já era uma criança, uma criança mais desenvolvida, sabe? Não aquela do

parágrafo acima! Uma que já sabia falar (falar certo dessa vez), já sabia andar (é difícil dizer isso de uma pessoa que começou a andar com 10 meses e com 5 já tomava coca- cola).

Então, mesmo estando em uma fase mais avançada- assim dizendo- o ponto de interrogação não me deixou. Pelo contrário, se tornou ainda mais presente em minha vida, não foi uma fase muito fácil, aconteceu muitas coisas que se repetem até hoje dentro de mim. Mas não posso dizer que foi horrível, pois tudo tem seus dois lados.

Agora, finalmente em minha fase atual posso dizer que sou um ponto de reticências, (é… e o tempo passa, coisas vêm e vão), posso dizer que nessa fase estou aberta a novas aventuras e a tudo o que há de vir, tudo mesmo! (Sei que é difícil de acreditar).

Esses dois últimos anos definiram muito minhas reticências. Neles, eu fiz novas escolhas, novos projetos… as reticências deixam uma lacuna que precisa ser preenchida (às vezes não, isso vai de cada um). Você já teve um momento em que as usou e sentiu que aquilo não precisava ser preenchido? Se "sim", então você sabe como é; se "não"... só relaxe! Flutue para o horizonte!

Mesmo com TUDO isso que passei e tenho passado, confesso que às vezes tenho medo do novo, medo de me abrir e ser machucada, já perdi pessoas importantes por causa desse medo, mas sem o medo não há superação. Já percebeu que em tudo na vida há o lado ruim e o bom? Não há o bem se não houver o mal! É como o Ying Yang o equilíbrio perfeito!

Isso também acontece com os sinais de pontuação. Podemos citar a interrogação e a exclamação; o ponto de interrogação é necessário, pois sem ele não há exclamação! Sem a dúvida não há a certeza, a dúvida traz a certeza, traz a persistência, traz a esperança; esperança e certeza de que um dia vai alcançar.

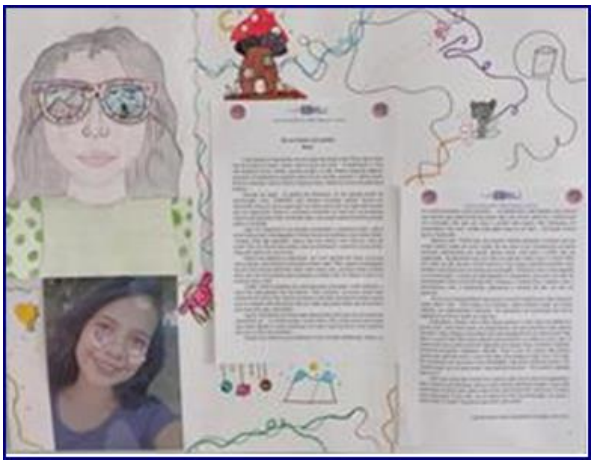
Como já me perguntaram que ponto eu seria, poderia eu dizer que sou todos eles? Sim! Pois todos me definem, todos fizeram parte da minha história, em determinado momento, me ajudaram na construção da minha trajetória e a formar quem eu hoje sou.

Entretanto, mesmo com todos esses pontos, o que mais me define é o ponto final. Você deve estar se perguntando: por que escolheu esse depois de tudo? Veja, reparou que depois de cada parágrafo há um ponto final? Pois bem, o ponto final não serve apenas para encerrar um texto ou uma vida. O ponto final serve para encerrar capítulos de nossas vidas. Encerrar histórias. Encerrar amizades, trabalhos, atitudes. Tudo o que nos cansa. Até mesmo aquilo que está tão bom e você não quer que chegue a algo ruim. Por isso, há momentos em que ele se faz necessário, não tenha medo de usá-lo. Por muito tempo, eu tive esse medo, mas quando comecei ...Foi a melhor escolha que eu fiz.

Olha que coisa tão minha! Fiz você ler tudo isso e nem me apresentei. Meu nome é Estudante 1, para os mais íntimos, Estudante mesmo. Com todo esse texto você já deve estar mais íntimo que minha avó. Tenho eu 15 anos (por enquanto).

Como dito, se eu fosse um sinal de pontuação, eu seria o ponto final. E você? Já pensou que sinal você seria?

Figura 41 – Trabalho da Estudante 1



Aluna do 9º ano E.

Texto 2

Que ponto eu seria?

Qual é meu nome? Qual é a minha idade? E o principal, com qual ponto eu me identifico? Eu também quero saber e acho que até o final dessa autobiografia vou descobrir.

Para começo de conversa, meu nome é Estudante 2, tenho alguns apelidos, mas vamos deixá-los de lado. Tenho 15 anos e nasci no dia 23 de junho de 2007.

Agora, vem a pergunta difícil: qual ponto eu seria? É complicado definir quando em alguns momentos me sinto com um turbilhão de emoções. Já me senti perdida e com dúvidas... Momentos em que passam muitas perguntas na minha cabeça, como: eu estou fazendo o certo? Será que estou decepcionando as pessoas que amo? Esse sentimento de confusão vai passar? Esses pensamentos me sufocam e só queria poder parar de pensar nisso.

Nesses últimos anos, passei por muitas coisas... Desafios que me deixaram para baixo... As crises de ansiedade e depressão quase me fizeram cair... Mas ter esperança sempre me ajudou. Durante esse tempo, fechei ciclos e encerrei assuntos que um dia me fizeram muito mal. Sabe, amo muito minha família e amigos. Eles são a minha base... Mas em alguns momentos, ao mesmo tempo que me ajudavam no processo de amadurecimento, eles me deixavam mais para baixo e triste, mesmo sem a intenção...

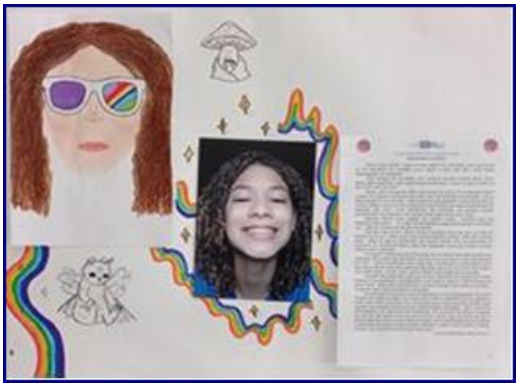
Em alguns momentos da minha vida, eu me deixei levar pela opinião das pessoas, mas a partir de hoje estou vivendo uma nova fase e estou escolhendo por mim... Estou escolhendo viver cada fase, sentimentos e sensações. Acho que isso pode ser uma das melhores decisões que já fiz na minha vida. Assim, vou poder sofrer, chorar, sorrir, amar e sentir a sensação de ser amada.

Quando olho para trás, vejo que os meus desafios me construíram como pessoa e me ajudaram a amadurecer, mesmo assim é difícil encará-los como ‘bons’. Hoje, estou escolhendo e vivendo sempre com todos os pontos... Tentando viver cada momento e sensação.

Escolhi todos os pontos, mas me identifiquei com a exclamação. Por quê? Porque em todas as fases da minha vida mesmo indiretamente eu escolhi e tentei usar todos os pontos. Ser reticências para deixar lacunas abertas para quando me sentisse preparada para

> determinadas situações... Ser o ponto de interrogação e ter momentos de incertezas. Ser o ponto final tendo a certeza de que ele não serve somente para encerrar ciclos, mas sim para me dar a oportunidade de iniciar outros. Mas o principal, ser a exclamação por ter sempre a esperança de que as coisas podem melhorar, mesmo com os altos e baixos sempre vou continuar lutando para estar bem.

Figura 42 – Trabalho da Estudante 2



Estudante do 9º ano E

Vejamos que tanto o Texto 1 quanto o Texto 2 foram produzidos por adolescentes de 15 anos. No Texto 1, a estudante assume a posição de sujeito-autor, que narra sua história de modo a envolver o leitor, conduzindo-o por reflexões, comparações e citações de forma autêntica. Suas dúvidas, inseguranças, questionamentos e medos revelam aspectos constitutivos da adolescência. Ao apresentar as fases de sua vida, faz o leitor refletir e associa os sinais de pontuação às diferentes etapas vividas, identificando-se, sobretudo, com o ponto final.

Observemos ainda que, além de se sentir à vontade para utilizar os sinais de pontuação, em seu texto, esses sinais discursivos ultrapassam as regras convencionais da gramática. Ao longo da escrita, ela se posiciona como dona de seus dizeres. Trata-se, portanto, de um gesto de assunção da autoria, pois:

> A escrita é um dos modos de que o sujeito lança mão para relacionar-se com a história, com seu tempo, com a sociedade, em suma, para inscrever-se no corpo social. E, é por meio desse fazer do sujeito que sua escrita inscreve- se também na memória social (Indursky, 2016, p. 35).

A estudante consegue ir além dos sentidos tradicionais da pontuação ao afirmar: “As reticências deixam uma lacuna que precisa ser preenchida (às vezes não, isso vai de cada um). Você já teve um momento em que as usou e sentiu que aquilo

não precisava ser preenchido? Se ‘sim’, então você sabe como é; se ‘não’... só relaxe! Flutue para o horizonte!”

Observemos que ela desloca o significado das reticências para além da perspectiva gramatical, compreendendo-as como uma lacuna que pode ou não ser preenchida, a depender do sujeito-leitor, social e ideologicamente constituído. Essa compreensão nos permite dialogar com Orlandi (2022, p. 113) quando afirma: “Se pensamos o silêncio, a pontuação faz parte da marcação do ritmo entre o dizer e o não dizer.” Desse modo, na perspectiva da AD, as reticências configuram-se como espaço aberto ao efeito-leitor, um acréscimo que inaugura a possibilidade do indeterminado, do ainda não dito e do por vir.

Nesse pensamento, podemos refletir que, se não há realidade sem ideologia (Orlandi, 2020), nossos gestos de leitura nos autorizam a afirmar que diferentes sujeitos estabelecem distintas relações com a história e com a ideologia. Assim, autor e leitor, como sujeitos, não ocupam o mesmo lugar nem a mesma posição. Por isso, a lacuna (o vazio) pode afetar de maneira diversa quem escreve e quem lê.

No Texto 2, assim como no Texto 1, as estudantes se sentiram à vontade para expressar seus sentimentos por meio da escrita, utilizando com autonomia os sinais de pontuação. Enfrentaram dúvidas e dificuldades próprias dessa fase da vida, mas conseguiram construir seus dizeres. Observamos ainda que ambos os textos, em uma concepção de senso comum sobre texto, apresentaram começo, meio e fim. Mesmo os leitores mais críticos haveriam de admitir que foram construídos com sentido, ainda que não obedecendo, necessariamente, ao modelo canônico considerado mais “correto”.

O Texto 2 chama a nossa atenção porque a estudante demonstrou coragem ao discutir uma realidade marcada pela depressão e pela ansiedade, cujos temas são fundamentais de serem problematizados. Nos dois últimos anos em que trabalhamos com essa turma, observamos um aumento considerável de casos de ansiedade e depressão. Houve dias em que presenciamos, simultaneamente, três alunas em crise de ansiedade. Destacamos esse fato porque tais questões ainda são tratadas como tabus, sobretudo no ambiente familiar.

Durante esse período de convivência, percebemos o quanto muitos pais ainda interpretam esses sintomas como frescura ou como falta do que fazer. Essa realidade interfere diretamente na aprendizagem dos estudantes e atravessa a nossa prática

pedagógica, uma vez que não é possível fingir neutralidade diante da constatação de que a depressão e a ansiedade fazem parte do cotidiano escolar.

Percebemos que, na maioria dos textos autobiográficos (Apêndices A a R), os nossos estudantes demonstraram receio em relatar as dores que atravessam suas vidas: solidão, ausência de diálogo, dúvidas, abuso sexual e diferentes formas de violência verbal. Muitos tiveram medo de registrar tudo o que gostariam de dizer, mas confiaram em nós para compartilhar fragmentos de suas histórias, cujas experiências de vida marcam profundamente qualquer docente. Ainda assim, deram os primeiros passos, pois, mesmo de modo tímido, evidenciaram a necessidade de acolhimento e compreensão.

Eles conseguiram, nesse processo, dar “vida” aos sinais de pontuação, atribuindo-lhes sentidos que os acompanham em suas trajetórias, em comparação à necessidade de seu uso nos textos escritos. Acreditamos que os participantes desse projeto passaram a ter uma compreensão mais ampla sobre o uso do ponto final, do ponto de exclamação, do ponto de interrogação e das reticências, desenvolvendo maior coragem e autonomia para empregá-los em suas produções. Isso porque trabalhamos com esses sinais discursivos de forma constante nas práticas de leitura, escrita e reescrita, entendendo-os como indissociáveis no processo educativo.

A reflexão desenvolvida ao longo desta pesquisa evidenciou que a Análise de Discurso oferece instrumentos para compreender os gestos de interpretação produzidos em cada atividade, permitindo revelar sentidos que ultrapassam a materialidade dos textos e inscrevem os sujeitos em processos históricos e sociais. Ao trabalhar os sinais de pontuação não apenas como elementos normativos, mas como marcas de organização do dizer e de construção de sentidos, tornou-se possível mostrar que a escrita é também um espaço de produção de identidades e de exercício de cidadania.

Assim, a investigação reafirma a importância de práticas pedagógicas que articulem linguagem, leitura e autoria, nutrindo a esperança de que a escola possa continuar a formar leitores e escritores críticos, capazes de intervir de maneira significativa nas diferentes esferas da vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão acerca da minha prática docente e da definição do tema para o projeto de intervenção surgiu desde o início da minha inserção no PROFLETRAS. Ao longo das disciplinas cursadas, tornou-se evidente o quanto algumas de minhas concepções, como professora de língua portuguesa, mostravam-se ainda equivocadas, pois, em diferentes momentos, acabavam por restringir o processo de leitura e escrita dos estudantes.

Embora acreditasse atuar de maneira significativa e favorecer a construção de uma postura protagonista por parte dos estudantes, constatei que, em determinadas situações, o texto era utilizado meramente como pretexto para o ensino de regras gramaticais. Em outros momentos, recorria a modelos canônicos de resposta, que, de certo modo, o estudante se via obrigado a aceitar como corretos, prontos e definitivos.

Com o tempo, percebi que minha prática docente pouco diferia daquela que outrora critiquei quando aluna do ensino médio. Persistia na reprodução de modelos previamente estabelecidos, o que limitava a capacidade interpretativa dos estudantes e reduzia a leitura a uma simples análise de conteúdo. O trabalho com as práticas de leitura, escrita e reescrita de textos permanece, assim, um desafio, sobretudo pela complexidade de articular teoria e prática.

Observei ainda que o ensino da pontuação, quando pautado exclusivamente na memorização de regras gramaticais aplicadas a frases soltas e descontextualizadas, não gerava resultados significativos. Essa perspectiva não contempla a complexidade inerente ao uso da pontuação como gesto de interpretação, que se revela uma dificuldade não apenas para os estudantes, mas igualmente para nós, professores.

Diante dessas constatações, emergiu o interesse em desenvolver o projeto de mestrado tendo a pontuação como objeto de pesquisa, reconhecendo, porém, que persiste o desafio de abordar a gramática a partir do uso efetivo da língua. Como em todo projeto, a definição de um recorte foi uma etapa essencial. No presente caso, em diálogo com a turma, optou-se por trabalhar especificamente com o ponto final, o ponto de exclamação, o ponto de interrogação e as reticências.

Desde o início, foi necessário reorganizar as aulas de língua portuguesa para possibilitar o desenvolvimento do projeto, uma vez que as demandas cotidianas da

disciplina inviabilizavam uma dedicação exclusiva. Diversas atividades da apostila, assim como avaliações e trabalhos, foram adaptadas a fim de contemplar a base teórica assumida e os conteúdos propostos à turma.

Esse processo favoreceu uma análise crítica das atividades do livro didático e da própria apostila, que, apesar de atualizadas, ainda apresentam propostas pouco capazes de estimular a reflexão ou de favorecer a assunção da autoria por parte dos estudantes. Também foram implementadas mudanças na organização física da sala de aula, com a disposição das carteiras em círculo, em formato de “U” ou em grupos de quatro estudantes, criando condições propícias ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

O estudo da pontuação, sob a perspectiva da Análise de Discurso (AD) e em regime de colaboração, proporcionou avanços significativos, mesmo diante dos efeitos do período pós-pandêmico, como a evasão e a baixa frequência. Além disso, possibilitou aos estudantes uma experiência distinta em relação ao funcionamento desses sinais nas práticas cotidianas de leitura, escrita e reescrita, contrapondo-se ao simples exercício de memorização de regras gramaticais.

Nesse percurso, os estudantes puderam vivenciar, a partir do uso da pontuação em práticas textuais, a equivocidade constitutiva da relação entre língua e história. Se, por um lado, compreenderam discursivamente que a linguagem é marcada pela incompletude — sempre aberta à emergência de novos sentidos —, por outro, reconheceram que o sujeito-autor necessita organizar o texto de forma aparentemente completa e coesa, em busca de unidade, clareza e coerência.

Consideramos que o trabalho desenvolvido alcançou resultados expressivos, na medida em que mobilizou a escola para a criação de espaços de significação, nos quais os estudantes puderam assumir a autoria de suas opiniões, concordando ou discordando do que estava em discussão e responsabilizando-se por seu próprio dizer e por sua escrita. As produções analisadas demonstram que o objetivo foi atingido: ressignificar o processo de ensino da pontuação, encorajando os estudantes a escreverem e a compreenderem o uso dos sinais de pontuação para além do viés normativo.

De modo geral, verificou-se que, na maioria das produções, os estudantes utilizaram a pontuação com segurança, conforme demonstram os Apêndices A a R. Esse resultado decorre do envolvimento em um processo que integrou leitura, escrita, reescrita, discussões, interação entre pares e, sobretudo, a coragem de compartilhar

experiências de vida. Sob essa perspectiva, reafirma-se que a escrita é um processo em constante construção e que se aprende a escrever, efetivamente, escrevendo.

Destaca-se ainda que essa intervenção, ao ampliar minha prática pedagógica e minha compreensão de mundo, pode igualmente contribuir para outros docentes de língua portuguesa que buscam ressignificar suas práticas e vivenciar uma autêntica práxis. Não se trata de uma “fórmula” capaz de sanar, de modo imediato, as dificuldades dos estudantes, mas de uma proposta que tensiona sentidos institucionalizados na comunidade escolar, em especial aquele que insiste em atribuir ao professor a suposta incapacidade de ensinar.

Conclui-se que a intervenção realizada trouxe avanços significativos na compreensão e no uso dos sinais de pontuação trabalhados — ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências —, permitindo aos estudantes mobilizarem esses sinais discursivos de forma mais consciente em suas produções textuais. Entretanto, as análises também evidenciaram que persistem dificuldades quanto ao emprego de outros sinais: dois-pontos, ponto e vírgula, travessões e, sobretudo, a vírgula, cuja complexidade exige um trabalho pedagógico de intervenção contínuo.

Essa constatação reforça a necessidade de novas investigações que deem continuidade nessa pesquisa para a abordagem de diferentes gêneros textuais e para outros sinais de pontuação. Tal desdobramento poderá não apenas contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino mais significativas, mas também aprofundar a reflexão sobre o papel da pontuação na construção de sentidos e na constituição do sujeito-autor.

Mediante tudo isso, chegamos à conclusão de que o nosso trabalho não deve ser encerrado com o ponto final, mas com reticências, por remeterem à ideia de que o sentido está sempre em aberto e pode se renovar conforme o sujeito-leitor. Do mesmo modo, os resultados de uma pesquisa permanecem em constante possibilidade de reformulação, uma vez que também dependem do sujeito-autor...

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. **Cidadezinha qualquer**. Disponível em**:** https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/files/2016/08/cidadezinha-qualquer.pdf. Acessoem: 15 set. 2022.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Eu, etiqueta**. Disponível em: http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/eu_etiqueta.pdf . Acesso em: 10de set. 2022.

ANDRADE, Oswald DE. **Erro de Português.** Disponível em:https://guatafoz.com.br/erro-de-portugues-um-poema-de-oswald-de-andrade**/.** Acesso em: 15 de set.2022.

BARRETO, Antônio. Poema: **Reticências**. Disponível em: https://armazemdetexto.blogspot.com/2019/01/poema-reticencias-antonio-barreto-com.html. Acesso em: 22 nov.2022.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006. ISBN 85-86930-05-9.

BRAGA, Rubem. **200 crônicas escolhidas.** 38 ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 2016.

CUNHA, Celso Ferreira, CINTRA, Luis Filipe Linddlley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DAHLET, Véronique. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29–41, jan./jun. 2002.

DIAS, Luis F. Gramática e ensino do português: abrindo horizontes. *In*: MOURA, Denilda. (org.) **Língua e ensino: Dimensões heterogêneas**. Maceió: EDUFAL, 2000. p. 21–28.

GRANTHAM, Marilei Resmini. **Da releitura à escrita-**Um estudo da leitura pelo viés da pontuação. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

FURLAN, Cássia Cristina; MEGID, Cristiane Maria. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. *In*: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (org.). **Práticas de linguagem na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 9–18. (Série Discurso e Ensino).

FURLANETTO, Maria Marta. Pontuação e Discurso: Para além da gramatica. Santa Catarina: UNISUL, 2009. p.7. IV SEAD-SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 1969-2009: **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Porto Alegre, de 10 a 13 de novembro de 2009.

FURLANETTO, Maria Marta. Ler, escrever, “pontuar”: A construção da autoria. **Leia Escola**, Campina Grande, PB, v. 14, n. 1, 201.

GAZETA DIGITAL. Cidades. *In*: **Planalto tem três décadas de história**. Cuiabá: Da Redação, 11 jun. 2006 Disponível em:

https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/planalto-tem-tres-decadas-de-historia/112961. Acesso em: 10 maio 2023.

GRANTHAM, Marilei Resmini. **Da releitura à escrita:** Um estudo da leitura pelo viés da pontuação. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFER, Claudia; LAGAZZY, Suzy. **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola.Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 19 – 29.

IBGE.GOV. Cuiabá. *In*: **História e Fotos** . V4.6.42.3. Brasil. Mato Grosso. Cuiabá: IBGE, 2014. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/cuiaba/historico. Acesso em: 10 maio 2023.

INDURSKY, Freda. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, RS, v.12 n.1, p. 30–47, jan./jun. 2016.

INDURSKY, Freda. Leitura, Escrita e Ensino à Luz da Análise do Discurso.*in* NASCIMENTO, Lucas. **Presença de Michael Pêcheux**: Da análise do discurso ao ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p.97–120

JUNKES, Terezinha Kuhn. **Pontuação:** Uma abordagem para a prática. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

KLEIMAN, Agela. **Oficina de leitura-teoria e prática.**16 ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

LIMA, Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 61. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2022.

MALHEIROS, Licio Antonio. Bairro Planalto. **Bairro Planalto, 44 anos de existência.** O Documento, Cuiabá, 8 fev. 2021. Disponível em: https://odocumento.com.br/licio-malheiros-bairro-planalto-44-anos-de-existencia/. Acesso em: 10 maio 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: ensino fundamental anos finais. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

MELO NETO, João Cabral de. Poema: **Questão de pontuação**. Disponível em: https://armazemdetexto.blogspot.com/2019/01/poema-reticencias-antonio-barreto-com.html. Acesso em: 22 nov.2022.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento:** As Formas do Discurso. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13.ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2022.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Conhecimento e Escola: processos de Autorização. *In:* SOUZA, José Antônio; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho; FREITAS, Silvane Aparecida. (Org.). **Linguagem, educação e cultura:** abordagens, pesquisas e ensino. 1 ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2016. v. 1, p. 73–85.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca de autorização**. Escrita, escritura, cidade (III),** Campinas, SP, n. 7, p. 9–20, 2002. (Série Escritos).

PFEIFFER, Claudia Castellanos, SILVA, Mariza AV. Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias. **Letras**, Santa Maria, RS, v. 24, n. 48, p. 87–113, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14426. Acesso em: set.2022.

PORTAL MATO GROSSO. Arruda. *In*: **ARRUDA (Hélio Palma de)**. [*S. l.*]: Administração, 20 abr. 2020. Disponível em: https://portalmatogrosso.com.br/arruda-helio-palma-de/. Acesso em: 11 maio 2023.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. O Sistema de Pontuação na Escrita Ocidental: Uma Retrospectiva. **DELTA**: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada , [*s. l.*], 4 dez. 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/x9BCkcRYFdp3jTYjzf5mmQk/?lang=pt#. Acessoem: 11 abr. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. **Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem**.SEDUC-MT, 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. **Caderno de Gestão Pedagógica.** SEDUC-MT, 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. Escola Estadual Dr. Hélio de Palma Arruda. **Projeto PolíticoPedagógico**. [*S. l.*]: Equipe Gestora, 2023.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala:** a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANEXOS

Anexo A – *Lembranças da minha infância*

Escola Estadual Dr. Hélio Palma de

LEMBRANÇAS DA MINHA INFÂNCIA

(Nelson Mandela)

Minhas primeiras lembranças da infância são do vilarejo de Qunu, nas montanhas onduladas e nos vales verdes do território de Transkei, na região sudeste da África do Sul. Foi em Qunu que passei os anos mais felizes de minha meninice, rodeado por uma família tão cheia de bebês, crianças, tios e tias que não me lembro de estar sozinho em nenhum único momento em que eu estivesse acordado.

Foi em Qunu que minha mãe me deu as histórias que encheram minha imaginação, ensinando-me bondade e generosidade enquanto preparava as refeições em uma fogueira, mantendo-me alimentado e saudável. Em meus tempos de menino pastor, aprendi a amar o campo, os espaços abertos e as belezas simples da natureza. Foi naquele momento e naquele lugar que aprendi a amar esta terra.

Com meus amigos de meninice, aprendi dignidade e o significado de honra. Ouvindo e assistindo reuniões dos anciãos da tribo, aprendi a importância da democracia e de dar a todos uma chance de ser ouvido. E aprendi sobre o meu povo,a nação Xhosa. Com meu benfeitor e guia, o Regente, aprendi a história da África e da luta dos africanos para serem livres.

Foram esses primeiros anos que determinaram como seriam vividos os muitosanos plenos de minha longa vida. Sempre que paro um momento e olho para trás, sinto imensa gratidão por meu pai e minha mãe, e por todas as pessoas que me ajudaram a crescer quando eu era apenas um menino, e que me transformaram no homem que sou hoje. Foi isso que aprendi enquanto criança.

Agora que sou homem velho, são as crianças que me inspiram. Meus queridosjovens: vejo a luz em seus olhos, a energia de seus corpos e a esperança que está em seu espírito. Sei que são vocês, e não eu, que consertarão nossos

Se eu pudesse, de boa fé, prometer-lhes a infância que tive, eu prometeria.

Seeu pudesse prometer-lhes que cada um de seus dias será de aprendizado e de crescimento, eu prometeria. Se eu pudesse prometer-lhes que nada-nem guerras, nem pobreza, nem injustiças-privará vocês de seus pais, de seu nome, de seu direitoa uma boa infância, e que essa infância levará vocês a uma vida plena e frutífera, euprometeria. Mas prometerei apenas o que eu posso cumprir.

Vocês têm a minha palavra de que continuarei a aplicar tudo o que aprendi nocomeço de minha vida, e tudo o que aprendi a partir de então, para proteger os seusdireitos. Trabalharei todos os dias, de todas as maneiras que conheço, para apoiá-losenquanto crescerem. Buscarei suas vozes e suas opiniões, e farei com que outras pessoas também as ouçam.

Trecho extraído da publicação Situação Mundial da Infância, 2001. Disponível em:https://armazemdetexto.blogspot.com/2019/06/texto-lembrancas-da-minha- infancia.html. Acesso em: 02 dez.2022.

Anexo B – ***Autobiografia***

Escola Estadual Dr. Hélio Palma de

Autobiografia

(Patativa do Assaré)

Mas porém como a leitura
É a maió diciprina
E veve na treva iscura
Quem seu nome não assina,
Mesmo na lida pesada,
Para uma escola atrasada
Tinha uma parte do dia,
Onde estudei argum mês
Com um veio camponês
Que quase nada sabia.
Meu professô era fogo
Na base do português,
Catálogo era catalôgo,
Mas grande favô me fez.
O mesmo nunca esqueci,
Foi com ele que aprendi
Minhas premêra lição,
Muito a ele tô devendo,
Saí escrevendo e lendo
Mesmo sem pontuação.
Depois só fiz meus estudo,
Mas não nos livro escolá
Eu gostava de lê tudo,
Revista, livro e jorná.
Com mais uns tempo pra frente,
Mesmo vagarosamente,
Não errava nenhum nome.

Lia no claro da luz

As pregação de Jesus

E as injustiça dos home.

Disponível em:http://culturafm.cmais.com.br/radiometropolis/lavra/patativa-do- assare-autobiografia. Acesso em:02 dez. 2022.

Anexo C – ***Com licença poética***

Escola Estadual Dr. Hélio Palma de

Com licença poética

(Adélia Prado)

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas, o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
— dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida, é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.

Disponível em: https://www.culturagenial.com/maiores-poemas-literatura-brasileira/.Acesso em: 02 dez.2022.

Anexo D – *Autobiografia de mim mesmo*

Escola Estadual Dr. Hélio Palma de

Autobiografia de mim mesmo

(à maneira de mim próprio)

Millôr Fernandes

E lá vou eu de novo, sem freio nem pára-quedas. Saiam da frente, ou debaixoque, se não estou radioativo, muito menos estou radiopassivo. Quando me sentei para escrever vinha tão cheio de idéias que só me saíam gêmeas, as palavras - reco-reco,tatibitati, ronronar, coré-coré, tom- tom, rema-rema, tintim-por-tintim. Fui obrigado a tomar uma pílula anticoncepcional. Agora estou bem, já não dói nada.

Quem é que eu sou? Ah, que posso dizer? Como me espanta! Já não se fazem Millôres como antigamente! Nasci pequeno e cresci aos poucos. Primeiro me fizeramos meios e, depois as pontas. Só muito tarde cheguei aos extremos. Cabeça, tronco e membros, eis tudo. E não me revolto. Fiz três revoluções, todas perdidas (1). A primeira contra Deus, e Ele me venceu com um sórdido milagre. A Segunda com o destino, e Ele me bateu, deixando-me só com seu pior enredo. A terceira contra mimmesmo, e a mim me consumi, e vim parar aqui.

Vêem o que sou? E onde estou? E por que foi? Ah, sim, Millôr, é o que eu dizia.Nasci no Meyer, aos nove anos de idade, onde é que já ouvi isso? Aqui estou porém,tão magro e tonto, vago e preocupado: no escuro não enxergo, não entendo do que não sei, paro onde me detenho, vou e volto cheio de saudades. Pois, se fico, anseio pelo desconhecido. Se parto, rói-me a separação. Sou como toda gente. Já me lembro: estudei na Escola Enes de Sousa, no Meyer, onde, depois, fundei a Universidade do mesmo nome. Mas meus cursos maiores são de rua (e uma ou outra estrada), com seus currículos vitais de malandragem e medo.

Dou um boi pra não entrar numa briga. Dou uma boiada pra sair dela (2). Aos dez anos de idade vendi meu primeiro desenho pra jornal e me tornei alvo da admiração geral (minha mãe e minha avó). Aos quinze já era famoso em várias partes do mundo, todas elas no Brasil. Pois sou popular por natureza, por mais que me esforce pra ser hermético e profundo. Se eu chego e digo que achei um ninho de mafagafos com sete mafagafinhos, todos percebem logo que quem os

desmafagafizar bom desmafagafizador será (3). Meu maior orgulho profissional é Ter sido publicado, há dez anos, e já como folclore, no almanaque da Saúde da Mulher.

Talvez porque esse almanaque fosse uma das publicações mais profundamente populares de minha infância, ou porque as coisas mais preciosas da vida sejam Saúde e Mulher (ôba!). Venho, em linha reta, de espanhóis e italianos. Dosespanhóis herdei a natural tentação do bravado, que já me levou a procurar colorir a vida com outras cores: céu feito de conchas de metal roxo e abóbora, mar todo vermelho, e mulheres azuis, verdes, ciclames. Na bandeira que fiz pra minha Pátria, o lilás representa a cor das nossas florestas, o carmim a cor das nossas riquezas naturais, o amarelo a cor do nosso céu em dias verdes. Tudo isso, naturalmente, sobo dístico Desordem e Retrocesso.

[...]

Disponível em: https://www.lainsignia.org/2004/mayo/cul_002.htm. Acesso em:02dez.2022.

APÊNDICES – AS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Apêndice A – *Se Eu Fosse Um Ponto Final*

Se Eu Fosse Um Ponto Final.

A pontuação é importante, ela faz parte da nossa vida. Penso que todos nós já ouvimos a frase "nossa vida é como um livro"... E realmente é, mas não sabemos como acaba, quando acaba, ou até mesmo quantas páginas possuirá; só saberemos quando parar de ser escrita, quando o último ponto final for colocado, não é mesmo? Apesar disso, sabemos como começa essa história.

Quando eu nasci - já dentro da primavera- foi um grande ponto de exclamação. Que "GRANDE dia"! Muitas emoções juntas! Queria ter demorado mais um pouco para abrir os olhos, para não ver logo este mundo que me aguardava. Esse foi o primeiro momento do meu livro, as primeiras linhas e até palavras. Não me lembro dele, mas quem estava lá lembra (minha mãe e a tia Bety).

Logo, fui crescendo e as dúvidas começaram a aparecer (Claro, não é uma criança sem interrogação!). Porém temos de analisar o que disse Shrek: “nossas vidas são camadas, como a de uma cebola, vem uma por cima da outra” (Ok, ok, não foi bem assim, mas se entendeu!), o que era nunca se foi, mas está dentro do que é hoje.

Depois de páginas se passarem, um novo capítulo se inicia; eu já era uma criança, uma criança mais desenvolvida, sabe? Não aquela do parágrafo acima! Uma que já sabia falar (falar certo dessa vez), já sabia andar (é difícil dizer isso de uma pessoa que começou a andar com 10 meses e com 5 já tomava coca- cola).

Então, mesmo estando em uma fase mais avançada- assim dizendo- o ponto de interrogação não me deixou. Pelo contrário, se tornou ainda mais presente em minha vida, não foi uma fase muito fácil, aconteceu muitas coisas que se repetem até hoje dentro de mim. Mas não posso dizer que foi horrível, pois tudo tem seus dois lados.
Agora, finalmente em minha fase atual posso dizer que sou um ponto de reticências, (é… e o tempo passa, coisas vêm e vão), posso dizer que nessa fase estou aberta a novas aventuras e a tudo o que há de vir, tudo mesmo! (Sei que é difícil de acreditar).

Esses dois últimos anos definiram muito minhas reticências. Neles, eu fiz novas escolhas, novos projetos… as reticências deixam uma lacuna que precisa ser preenchida (às vezes não, isso vai de cada um). Você já teve um momento em que

as usou e sentiu que aquilo não precisava ser preenchido? Se "sim", então você sabe como é; se "não"... só relaxe! Flutue para o horizonte!

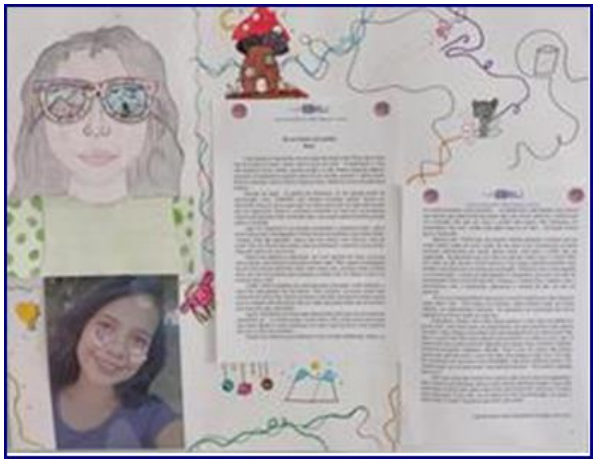
Mesmo com TUDO isso que passei e tenho passado, confesso que às vezes tenho medo do novo, medo de me abrir e ser machucada, já perdi pessoas importantes por causa desse medo, mas sem o medo não há superação. Já percebeu que em tudo na vida há o lado ruim e o bom? Não há o bem se não houver o mal! É como o Ying Yang o equilíbrio perfeito!

Isso também acontece com os sinais de pontuação. Podemos citar a interrogação e a exclamação; o ponto de interrogação é necessário, pois sem ele não há exclamação! Sem a dúvida não há a certeza, a dúvida traz a certeza, traz a persistência, traz a esperança; esperança e certeza de que um dia vai alcançar.

Como já me perguntaram que ponto eu seria, poderia eu dizer que sou todos eles? Sim! Pois todos me definem, todos fizeram parte da minha história, em determinado momento, me ajudaram na construção da minha trajetória e a formar quem eu hoje sou.

Entretanto, mesmo com todos esses pontos, o que mais me define é o ponto final. Você deve estar se perguntando: por que escolheu esse depois de tudo? Veja, reparou que depois de cada parágrafo há um ponto final? Pois bem, o ponto final não serve apenas para encerrar um texto ou uma vida. O ponto final serve para encerrar capítulos de nossas vidas. Encerrar histórias. Encerrar amizades, trabalhos, atitudes. Tudo o que nos cansa. Até mesmo aquilo que está tão bom e você não quer que chegue a algo ruim. Por isso, há momentos em que ele se faz necessário, não tenha medo de usá-lo. Por muito tempo, eu tive esse medo, mas quando comecei... Foi a melhor escolha que eu fiz.

Olha que coisa tão minha! Fiz você ler tudo isso e nem me apresentei. Meu nome é Lais Monique, para os mais íntimos, Monique mesmo. Com todo esse texto você já deve estar mais íntimo que minha avó. Tenho eu 15 anos (por enquanto).
Como dito, se eu fosse um sinal de pontuação, eu seria o ponto final. E você? Já pensou que sinal você seria?



Apêndice B – ***Em Pouco De Mim!?***

Um Pouco De Mim!?

Se eu fosse uma pontuação, eu me consideraria o ponto de interrogação.

Desde pequeno, eu sou uma pessoa que tem bastante dúvida das coisas. Uma pessoa que faz as coisas com um pouco de incerteza como em trabalhos de escola e no meu dia a dia. Considerando tudo que eu disse, você também se considera uma pessoa com bastante dúvida?

Outro ponto que eu me considero mesmo é o ponto de exclamação.

Porque eu sou uma pessoa que fala bastante, sou uma pessoa que mesmo não estando bem, eu tento ajudar as pessoas, tento fazê-las felizes o máximo que eu posso!



Apêndice C – *Se eu fosse uma pontuação eu seria a Exclamação "!"*

Se eu fosse uma pontuação eu seria a Exclamação "!"

Se eu fosse uma pontuação eu seria a exclamação"!"

Porque a exclamação mostra espanto, admiração e surpresa.

Nos melhores momentos da minha vida, sempre fui pega de surpresa por pessoas muito especiais ao meu redor.

Eu, como pessoa, tenho muita admiração pelas pessoas que participaram e participam da minha vida (família e amigos).

A exclamação entra na minha vida quando estou feliz, contente e satisfeita...

Momentos e lembranças de quando estou com minha família, um exemplo foi meu aniversário que eu estava feliz com a família.

A exclamação está presente em momentos especiais e felizes em que fui surpreendida e me admirei por ter sido escolhida para ser madrinha.



Apêndice D – ***Um pedaço da minha vida...***

Um pedaço da minha vida...

Meu nome é Estudante, tenho 14 anos, faço aniversário dia 8 de abril. Nasci em Cuiabá-MT e um fato curioso da minha vida é que eu nasci no dia do aniversário de Cuiabá. Meu sonho é ser um atleta profissional de futebol.

Outro fato curioso da minha vida é que no dia 15 de novembro de 2021 rompi o ligamento interno do meu joelho esquerdo e desde então, não consegui mais jogar bola.

E se eu fosse um sinal de pontuação eu seria as reticências, pois têm várias coisas em aberto em minha vida, vários sonhos e várias metas para realizar...



Apêndice E – ***Se eu fosse um sinal de pontuação “?”***

Se eu fosse um sinal de pontuação “?”

Às vezes penso que minha vida é um verdadeiro ponto final, pois muitas vezes tenho que tomar decisões em que necessito dele. E muitas vezes não é tão fácil, preciso dele em algumas situações ou até mesmo em alguns momentos.

Às vezes me sinto um ponto de interrogação, pois muitas vezes fico indecisa e acabo não conseguindo fazer algumas coisas por ficar na dúvida se vai dar certo ou até mesmo errado.

Meu nome é Estudante, mas também me chamam de Estudante.



Apêndice F – *Os Pontos Na Minha Vida*

Os Pontos Na Minha Vida

Já parou para pensar que os pontos (?, ., !, ...) transmitem mais do que vocês imaginam? Vou dar alguns exemplos... Já parou para pensar que o ponto final pode ser um ciclo da sua vida se encerrando? E as reticências podem ser vistas como um sinal de esperança e de continuação, não é mesmo? O ponto de exclamação pode ser uma surpresa que aconteceu na sua vida, certo? E o ponto de interrogação como um momento de dúvida que você pode ter passado em algum período na vida?

Meu nome é Estudante, tenho 15 anos e muitas coisas já aconteceram na minha vida, mas vou relatar uma pequena parte dela através dos pontos que eu escolhi.

Uma fase da minha vida seria o ponto final, pois tive algumas amizades que não me levaram a nada, só me prejudicaram, em questão de fofocas e mentiras sobre a minha pessoa, foi então que eu percebi que deveria pôr um ponto final nessa fase.

E teve outra fase na minha vida que eu seria as reticências, pois vi pessoas se afastando de mim, mas tive esperança de que um dia elas voltassem para minha vida, já que eu amo muito essas pessoas e não queria perdê-las.

Tenho muitos sonhos e esperança. E um dos meus maiores sonhos desde pequena é ser veterinária, pois amo muito os animais. E é uma coisa que desejo cuidar, apesar de ainda não saber cuidar nem de mim mesma. Enfim, são tantas coisas que eu tenho esperança de realizar no futuro que não consigo escrever todas, pois tudo está nas mãos de Deus.

Outro ponto que eu seria é o de exclamação, pois fico surpresa como o que as pessoas pensam que eu sou, sei que algumas coisas podem ser verdade e outras mentiras, mas quem pode dizer isso sou eu mesma.

No mês de novembro tive uma surpresa, já que era o mês do meu aniversário. Eu pensava que não iria ter nada, porém os meus amigos fizeram uma festa surpresa para mim, apesar de eu ter descoberto semanas antes, gostei muito, me senti uma pessoa importante nas vidas deles.

No final de tudo, eu seria o ponto de reticências. Apesar de todos os pontos que eu citei me definirem em cada ciclo, as reticências têm mais relação com tudo

que eu já passei na vida, de ter esperança nas coisas novas, de dar uma continuidade na minha vida, porque não acaba por aqui. E você, já pensou em qual ponto você seria?



Apêndice G – *Eu...*

Eu...

Se eu fosse uma pontuação seria uma interrogação, porque estou sempre cheia de dúvidas e muitas vezes isso me prejudica em tudo, por sentir dúvidas e com elas “o medo, a falta de esperança”.

Mas também seria um ponto final, por ter vivido uma fase muito difícil na minha infância, em que eu precisei passar sozinha, durante 10 anos, até que com um apoio de “pessoas” eu realmente tive “coragem” e coloquei um fim no meu maior medo.

E agora me considero as reticências… talvez, por agora eu estar mais forte, com uma resistência maior e estar dando continuidade em minha vida, buscando evoluir, tentando me dar a alegria e a esperança que eu não tinha…



Apêndice H – ***O ponto da minha vida***

O ponto da minha vida

Se eu fosse um ponto eu ia ser o ponto de interrogação, porque sempre tenho dúvida.

Consigo achar resposta para algumas dúvidas, por que não para todas? Mas cada dia que passa eu aprendo um pouco mais.

Coisa que eu nunca vi, hoje eu estou vendo e vivenciando.

Mas foco na pergunta: por que as pessoas que a gente tanto Ama se vão? Não entendo! Por que isso acontece?

Isso aconteceu comigo, perdi duas pessoas que amava muito, meus dois avôs, eles eram tudo para mim, mas o dia chegou... Não tive tempo nem para dizer um eu “te amo” ... Por que eles vão?



Apêndice I – *Eu*

Eu

Pontos finais estranho né? Final de que? De quem? De quando e de onde? Perguntas atrás de perguntas!

Minha vida inteira foi uma GRANDE interrogação, desde quando eu nasci ela me acompanha acho que ela é minha melhor amiga. Sempre gostei de questionar tudo e todo mundo, não por ser chata, mas por curiosidade mesmo. Sempre amei o conhecimento, e na minha opinião é a maior virtude que alguém pode ter. Não acha? Eu sempre fui um embaraço bem embaraçoso, ninguém nunca conseguiu desembaraçar. nem mesmo eu!

Em 2016, aconteceu uma das piores coisas que podem acontecer! O falecimento da minha vozinha, foi o ano em que eu mais questionei a vida. Mas a principal pergunta era " Cadê a vovó?" Hoje eu sei onde ela está... E fico tranquila por saber que minha avó está em um lugar muito melhor que a Terra.

Leitor, minha história é bemmm longa! Acho que daria um livro de 300 páginas, quem sabe um dia eu escreva um? O que você acha? Bom... saiba que a vida pode ser todos os pontos que existem, mas também saiba como e onde eles devem ser colocados! Nunca coloque vírgula, onde deveria ter um ponto final.



Apêndice J – *Autobiografia?!*

Autobiografia?!

Eu, desde pequeno, acho que era interrogação, pois não ficava contente com as respostas que eu tinha. Sempre dizendo "por quê?" Por que tarde, noite e dia? Sempre tive muitas dúvidas e dúvida do porquê eu tinha dúvida.

Com o tempo, passei a ser exclamação. Agora eu sei por que tarde e também sei por que dia, eu interrogação perguntava e eu exclamação respondia. Nunca vou deixar de ter dúvidas, mas vou atrás para que todas elas sejam respondidas. Mas fizeram uma pergunta que eu não tinha resposta. "Dentre as pontuações finais, qual ou quais delas te representa?" Com certeza são a interrogação e a exclamação. E pensando nessa pergunta, me veio uma interrogação, "eu sei qual ponto eu sou, e qual eu queria ser?".

Eu queria ser todos os pontos. Queria ser as reticências para dizer "não acaba aqui…", queria ser ponto final para dizer "não, acaba aqui.". Queria ser exclamação para na dúvida dizer "tenho certeza!", ou até mesmo a interrogação para na hora da exclamação parar e pensar "tem certeza?". E mesmo não sendo todos os pontos, eu me sinto como uma vírgula, sempre sabendo onde parar e respirar. Espero continuar respondendo todas as minhas perguntas com certeza e exclamação.



Apêndice K – ***Eu, dúvidas.***

Eu, dúvidas.

São necessários pontos na nossa vida para separar momentos ou etapas. Em vários momentos perguntei o porquê de, por exemplo, quando a minha irmã de consideração se foi... Questionei o porquê de uma pessoa tão boa ter que ir, mas sem um ponto de interrogação não há ponto de exclamação, pois sem dúvida não há certeza.

A minha vida é cheia de surpresas, tragédias, emoções nem sempre são boas, mas nem sempre é ruim como a notícia que recebi que iria passar quase um mês com meu pai! Não aconteceu, mas foi uma notícia boa para mim.

Na minha vida, eu deixei muitas coisas incompletas, por exemplo, atividades que eu não terminei, metas que eu tenho esperança de um dia alcançar, ciclos com amizades que até hoje não se encerraram, mas estou prestes a encerrar.

Por muito tempo, carreguei um peso na minha vida de lutar por amizades ou obedecer a amizades como se eu fosse filha da pessoa. Não de uma forma boa, mas da pessoa me diminuir, se achar superior e me humilhar em nossas rodas de amigos e só agora consegui colocar um ponto final em tudo isso.



Apêndice L – *Eu sou os pontos de? e de!*

Eu sou os pontos de? e de!

Qual ponto eu seria? Sinceramente, é muito difícil parar para pensar nisso.

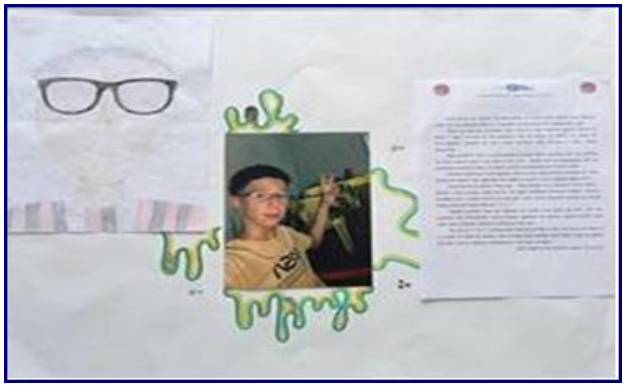
Nunca precisei definir e ninguém nunca havia me perguntado isso.

Para começo de conversa meu nome é Estudante, tenho 14 anos e nasci no dia 23 de fevereiro. Se eu fosse um ponto eu seria de interrogação, porque eu sou muito confuso. Sou curioso e faço várias perguntas...

Mas também seria a exclamação porque estou sempre com um sorriso na cara mesmo que o dia seja muito ruim. Gosto de me preocupar com as pessoas e sempre estou tentando ajudar as pessoas em minha volta.

Como o ponto de interrogação tenho muita esperança e preciso ter. Meu sonho principal é ser jogador de futebol e quero muito realizar esse sonho. Atualmente eu perdi o meu pai... Está sendo um momento muito difícil... Quero muito realizar esse sonho de jogar profissionalmente futebol, porque também era o maior sonho do meu pai. Hoje, quero escolher continuar sendo esses dois principais pontos "?" e "!"

Desde quando meu pai faleceu, eu perdi uma parte de mim, pois era ele que me ajudava nos momentos mais difíceis, sempre me apoiou, agora minha vida está meio confusa, desde a perda do meu pai. Eu sou o "?" e a "!" porque tem dia que tô feliz e tem dia que eu tô triste. E eu gosto de fazer as coisas, não consigo ficar parado sem fazer nada, eu gosto de estar com a cabeça ocupada pra não ficar no tédio...



Apêndice M – ***O tempo muda tudo.***

O tempo muda tudo.

Tudo começou na minha primeira festa de 2 anos, naquele instante já não estava entendendo mais nada.

O porquê dos abraços, dos presentes das pessoas me dando parabéns me desejando saúde e paz.

Mas neste momento, como eu era pequena e não sabia de nada, estava em minha cara um belo ponto de interrogação, por que isso?

Por que tanta pessoa num só lugar? Por que estão me dando presentes?

Por que estão me elogiando e me agradando? Por que estão apertando minhas bochechas? Cadê a minha mãe para me tirar daqui!

Por que essas pessoas estão me pegando no colo e tirando tanta foto? Pra que isso, sendo que em dias normais não fazem a mesma coisa?

Por que isso agora, de repente?

Onde está a minha mãe? Enquanto meu olho não batia nela eu abria o chororô.

Então, foram inventar de cantar os parabéns me procuraram, mas não me acharam.

A hora que foram ver, estava lá eu linda e plena dormindo gostoso. Então Mamis disse: a boneca está dormindo, mas vamos ter que cantar os parabéns assim mesmo, porque está ficando tarde.

Enfim, cantaram os parabéns comigo dormindo no colo de Mamis. O tempo passou, eu cresci e percebi que o tempo muda tudo.

Nos meus aniversários, hoje em dia, não é mais assim como era antes. Todos me dando presentes, principalmente brinquedos, hoje só recebo os parabéns e ainda falam que estou ficando mais velha.

Mas isso é bom, pois a cada ano que passa percebo que estou crescendo e evoluindo.

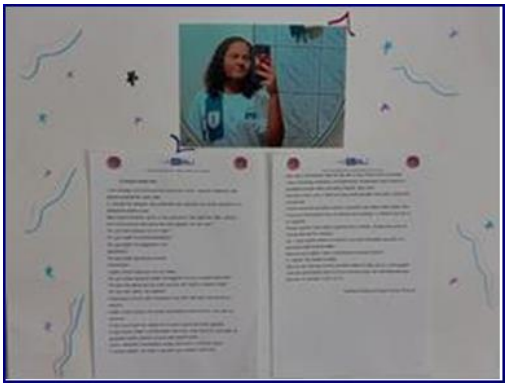
Tenho momentos de altos e baixos e aprendo que nada é fácil nessa vida. E que pra tudo preciso lutar e se esforçar pra conseguir o objetivo que tem a ser seguido.

Porque, quanto mais rápido a gente evoluir, crescer, amadurecer, para os nossos pais será um orgulho.

Ver o que a gente está se tornando e que toda educação que eles nos passaram está fazendo efeito.

Mas por que a gente cresce e os pais morrem? E a gente fica nesse mundão?

Deve ser por isso que somos treinados todos os dias como a interrogação. Uma das pontuações que eu procuro sempre estar me identificando, pois não tem um começo e nem um fim.



Apêndice N – ***Que ponto eu seria?***

Que ponto eu seria?

Qual é meu nome? Qual é a minha idade? E o principal, com qual ponto eu me identifico? Eu também quero saber e acho que até o final dessa autobiografia vou descobrir.

Para começo de conversa, meu nome é Estudante, tenho alguns apelidos, mas vamos deixá-los de lado. Tenho 15 anos e nasci no dia 23 de junho de 2007.

Agora, vem a pergunta difícil: qual ponto eu seria? É complicado definir quando em alguns momentos me sinto com um turbilhão de emoções. Já me senti perdida e com dúvidas... Momentos em que passam muitas perguntas na minha cabeça, como: eu estou fazendo o certo? Será que estou decepcionando as pessoas que amo? Esse sentimento de confusão vai passar? Esses pensamentos me sufocam e só queria poder parar de pensar nisso.

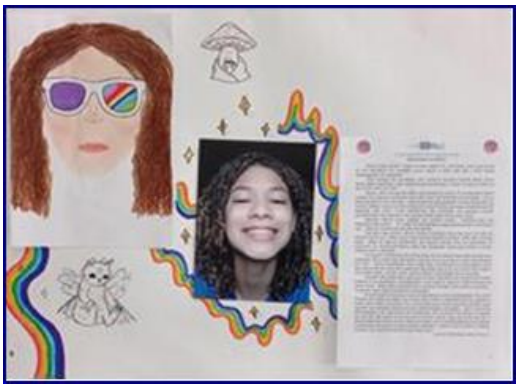
Nesses últimos anos, passei por muitas coisas... Desafios que me deixaram para baixo... As crises de ansiedade e depressão quase me fizeram cair... Mas ter esperança sempre me ajudou. Durante esse tempo, fechei ciclos e encerrei assuntos que um dia me fizeram muito mal. Sabe, amo muito minha família e amigos. Eles são a minha base... Mas em alguns momentos, ao mesmo tempo que me ajudavam no processo de amadurecimento, eles me deixavam mais para baixo e triste, mesmo sem a intenção...

Em alguns momentos da minha vida, eu me deixei levar pela opinião das pessoas, mas a partir de hoje estou vivendo uma nova fase e estou escolhendo por mim... Estou escolhendo viver cada fase, sentimentos e sensações. Acho que isso pode ser uma das melhores decisões que já fiz na minha vida. Assim, vou poder sofrer, chorar, sorrir, amar e sentir a sensação de ser amada.

Quando olho para trás, vejo que os meus desafios me construíram como pessoa e me ajudaram a amadurecer, mesmo assim é difícil encará-los como ‘bons’. Hoje, estou escolhendo e vivendo sempre com todos os pontos... Tentando viver cada momento e sensação.

Escolhi todos os pontos, mas me identifiquei com a exclamação. Por quê? Porque em todas as fases da minha vida mesmo indiretamente eu escolhi e tentei usar todos os pontos. Ser reticências para deixar lacunas abertas para quando me sentisse preparada para determinadas situações... Ser o ponto de interrogação e ter

momentos de incertezas. Ser o ponto final tendo a certeza de que ele não serve somente para encerrar ciclos, mas sim para me dar a oportunidade de iniciar outros. Mas o principal, ser a exclamação por ter sempre a esperança de que as coisas podem melhorar, mesmo com os altos e baixos sempre vou continuar lutando para estar bem.



Apêndice O – *Tenho dúvida de qual ponto eu seria*

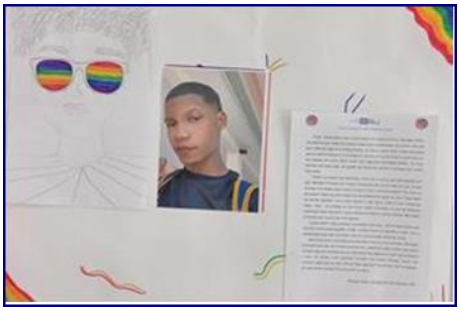
Tenho dúvida de qual ponto eu seria

Então, ainda estou com muita dúvida com qual ponto eu, Estudante, me definiria por conta de muitas coisas que aconteceram na minha vida até aqui. Mas por alguns acontecimentos, eu seria o ponto final. Pelas decisões que eu tenho tomado e uma delas foi colocar um ponto final no jeito que eu era tratado, de como sofria muito com algumas amizades falsas. De ficar dizendo sim para tudo, de aceitar as coisas do mundo e coloquei um ponto final nisso.

Porém, eu posso me identificar muito com o ponto de interrogação por que, Estudante? Porque em muitos momentos da minha vida eu tive muitas dúvidas. E uma delas é quem eu era? Como me tornei assim? Por que eu era assim? Mas nos dias atuais, eu sei exatamente quem eu sou. Faço parte da família “lgbtqia+” com muito orgulho e não tenho medo e nem vergonha disso. Claro, no começo eu tive muito medo e dúvidas do que as pessoas iriam dizer! Mas não tenho mais e talvez por esse e outros motivos não citado, eu possa ser o ponto de interrogação.

Vocês devem estar pensando que acabou por aqui, não é? Mas ainda não terminei minha autobiografia. Então, muitas vezes, me identifico muito com a exclamação pelo fato da minha vida ser uma emoção atrás da outra!

Na minha rotina, uma delas é a surpresa! Mas por que surpresa, Estudante? Surpresa pelo fato de muitas pessoas que passaram pela minha vida terem tomado algumas atitudes que eu realmente não esperava, meio que babacas e isso me deixou meio surpreso. Também há muitas fofocas, quem me conhece sabe que eu amo fofoca! Mas algumas me deixam bem surpreso, por isso tenho dúvidas de qual ponto eu seria.



Apêndice P – ***O ponto de reticências.***

O ponto de reticências.

Olá! Meu nome é Estudante, tenho 15 anos e 1,70 de altura. Vamos começar? A minha vida é agitada e aparecem problemas para resolver, tem hora que canso das coisas..., mas eu sei que vou conseguir tudo que eu quero. Eu acredito, não tenho medo de enfrentar ninguém, até porque sei que sou forte e guerreira....

Mas também sei que tudo tem o seu tempo, tudo tem a sua hora. Não consigo entender o que passa pela cabeça das pessoas, eu mais observo do que falo! Hoje em dia, o amor virou golpe e iludir virou moda...Não sei por que as pessoas fazem isso. Uns não ligam para os sentimentos dos outros, outros já ligam. Mas hoje em dia, eu não sei mais o que é o amor....

Fica a pergunta, por que as pessoas fazem isso? Eu mesma já não acreditava no amor..., mas hoje eu encontrei um amor que mexeu comigo, que eu não consigo viver sem eu o amo e ele me ama também...

A minha vida não é fácil também, luto contra tudo. Sou forte, mas não sou melhor do que ninguém. Eu tento ser o melhor que eu posso, eu posso ter defeitos, mas nunca quero ser melhor que os outros. Quero dar orgulho para minha mãe e para as pessoas que eu amo, por isso não vou desistir tão cedo...

As reticências são o motivo para eu continuar em frente. Se eu não quisesse continuar, então eu teria que colocar o ponto final nas coisas e nos sentidos... Eu não quero colocar o ponto final. Então, eu não coloco o ponto final e sim as reticências, pois tudo tem seu tempo e sua hora...

Eu me identifico com as reticências porque devo continuar em frente e não posso desistir... Mesmo não tendo vontade de continuar, sempre continuarei tentando até meu último dia de vida...



Apêndice Q – *Apenas Eternos Pontos*

Apenas Eternos Pontos

Minha vida sempre foi uma mistura de pontos, são tantas as dúvidas internas que diria que sou a própria interrogação, até porque é impossível saber de tudo, certo? Mas acho que as reticências, estão tão presentes em meus sentimentos, sabe aquele sentimento parado no ar. O “quase” aquele que poderia me fazer feliz…

Em nossas vidas esses dois pontinhos aparecem de tantas formas. Na minha nem sempre foram positivas, sabe a sensação de dúvidas aquela que sempre te pega desprevenida que martelam em nossos sentimentos “e se eu tivesse feito diferente?” “Será que eu realmente consigo?” “O porquê disso em minha vida?“ Questionamentos constantes que nem sempre vem com respostas o meu eu interrogação sempre acha que tudo é dúvida será mesmo que o meu eu interrogação está errado?

Por outro lado, o meu eu reticências sempre está em briga constante, sentimentos inacabados, pensamentos pela metade, a esperança do amanhã e a dúvida do hoje, será que aquele “quase” um dia virará o hoje. Talvez em vez de reticências o ponto final fosse o certo e menos doloroso, invés de sempre voltar naquele pensamento que aberto ficou em minha mente.

Com todos esses questionamentos há apenas uma certeza que é o ponto final que irá prevalecer, até porque se de uma coisa temos certeza é do fim, não é mesmo? Talvez se eu fosse menos interrogação e reticências sofreria menos, talvez me faltasse ser mais ponto final, até porque depois do final sempre vem uma história nova.

A vida são eternos pontos gramaticais talvez você seja exclamação aquele que sempre é firme em suas ideias, claro sempre com pitadas de surpresa! Ou ponto final aquele que em momentos em que não te cabem mais colocam um ponto final. No fim não tem errado nem certo a forma como nos vemos, apenas eternos pontos.

Talvez, eu nunca me liberte de minhas interrogações e reticências e tudo bem, afinal é o que me faz ser única em todos os sentidos.


Random
Galvan

Apêndice R – ***Eu, reticências...***

Eu, reticências...

Se fosse um sinal de pontuação, eu poderia ser um ponto de interrogação, pois gosto de questionar tudo da vida, poderia ser um ponto de exclamação, pois não consigo disfarçar meus sentimentos sejam eles bons ou ruins. Poderia ser o ponto final, pois não tenho dificuldade para ser firme em minhas decisões, principalmente na educação dos meus filhos “Você não vai e ponto final.”, mas com certeza eu seria as reticências...

Desde a mais tenra idade fui uma sonhadora, acreditava que a vida pudesse me surpreender, apesar das circunstâncias... Esses três pontinhos que me acompanham desde sempre indicam que nada em minha vida está concluído, que o melhor está por acontecer e que o silêncio não é falta do que dizer, mas significa. Quantas vezes precisei silenciar...

Eu, reticências, aprendi que o amor existe, pois encontrei meu grande e único amor aos 15 anos de idade e estamos juntos até hoje. Tenho uma linda família, tenho um único Deus como salvador, não sou Maria vai com as outras e acredito que o ser humano é uma dádiva, mas tem muita gente má por aí...

Sou professora e tenho muito orgulho da minha profissão, acredito que a educação faz e fará a diferença em qualquer lugar do mundo, mas ter uma boa formação não significa ser polido... Eu, reticências, não sou analfabeta política, não brinco com o sentimento dos outros, não faço para os outros o que não gostaria que fizessem comigo, adoro viajar, amo ser esposa, amo ser mãe, amo ser tia, amo ser dinda, ajudo as pessoas sem esperar nada em troca, não levo desaforo para casa, gosto de comer bem e adoro doces.

Eu, reticências, amo viver cada fase da vida, mas confesso ter medo da velhice e da morte. Não porque não acredito no céu, mas por saber que para chegar lá preciso ser muito melhor do que hoje sou... Eu, reticências, nas reticências da vida aprendi a curar minhas dores sem deixar adoecer a minha alma, a cuidar bem de mim antes de cuidar do outro, a ter um hobby, aprendi que poderia estar com a casa cheia de filhos, mas estarei com a casa cheia de netos... Aprendi também que nas reticências da vida o luto é inevitável e, que por vezes, vão nos dizer que a dor passa, mas isso não é verdade...

Por agora, eu, reticências vejo poesia em tudo, nos poemas, na música, numa paisagem, no cheiro de café coado, no mar, nos coqueiros, nos rios, nas flores, num encontro com amigos, numa conversa com meus irmãos, mas nas reticências da minha vida nem tudo foi metáfora...



Sirlei Martins de Moura Hansen, professora.