UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

DORALICE LEITE RIBEIRO ALVES

LEITURA E ESCRITA: O PAPEL DOS MARCADORES PROSÓDICOS NA COMPREENSÃO

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
Dezembro de 2016

DORALICE LEITE RIBEIRO ALVES

LEITURA E ESCRITA: O PAPEL DOS MARCADORES PROSÓDICOS NA COMPREENSÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profª. Drª. Marian dos Santos Oliveira
Coorientadora: Profª. Drª. Vera Pacheco

Pesquisa autorizada pelo CEP nº. 1.575.981

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
Dezembro de 2016

A478l

Alves, Doralice Leite Ribeiro.

Leitura e escrita: o papel dos marcadores prosódicos na compreensão / Doralice Leite Ribeiro Alves, 2016.

150f. : il. (algumas color.).

Orientador (a): Marian dos Santos Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2016.

Inclui referências. F. 102 – 105.

1. Leitura e escrita. 2. Marcadores porsódicos.3. Intervenção pedagógica. I.Oliveira, Marian dos Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

CDD: 372.623

Catalogação na fonte: Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Marian dos Santos Oliveira (UESB)
(Orientadora)

Profa. Dra. Vera Pacheco (UESB)
(Coorientadora/ Membro Titular Interno)

Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida Baia (UESB)
(Membro Titular Externo)

Vitória da Conquista, BA, 16 de dezembro de 2016.

Resultado: APROVADA

Àqueles que diariamente me enchem de amor, carinho e motivação,
Mesmo quando não há tempo pra retribuir,
Mas que sabem o quanto os amo:
Francisco, Diego e Melyssa
(Esposo e filhos),
DEDICO

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pelo dom da vida, pela presença constante de amor e cuidado, iluminando-me em todos os momentos e concedendo-me a realização dos meus sonhos. Sem a condução d'Ele eu nada seria.

À minha família – meu esposo **Francisco Alves**, o grande amor da minha vida, marido mais compreensivo e amigo, e meus filhos **Diego** e **Melyssa**, a personificação do nosso amor, minha alegria de viver e inspiração, os filhos mais lindos e amados do mundo – por me incentivarem sempre e por abrirem mão da minha companhia para que vá em busca da realização dos meus sonhos. Eu os amo!

À minha orientadora, Profª. Drª. **Marian dos Santos Oliveira**, pela sua atenção, norteamento e incomensurável contribuição para o meu crescimento intelectual. Jamais esquecerei seus ensinamentos, que foram tão essenciais e que me conduziram com mais segurança e estímulo para desenvolver esta dissertação.

À minha coorientadora, Profª. Drª. **Vera Pacheco**, por me direcionar ao tema, pela atenção, generosidade, paciência, sugestões e principalmente pelo seu exemplo de pesquisadora.

À Professora Drª. **Maria de Fátima Almeida Baia,** pelas enriquecedoras sugestões e observações produtivas.

A todos os **professores** do PROFLETRAS – UESB**,** pelos grandes ensinamentos e momentos profícuos de discussões.

Aos **colegas** de curso, pessoas solícitas, interlocutores de angústias, anseios e conquistas. Em especial às amigas que cultivei durante o percurso: Maria Rodrigues e Raquel Pereira. Tê-las ao meu lado durante esses anos tornou tudo mais fácil, bonito e feliz.

Aos meus **pais**, por me darem a vida, pelo amor, pelos ensinamentos e constante apoio, sem os quais não teria sido possível chegar a este momento.

Ao Diretor **Clemente Rodrigues**, às professoras **Jane Eloar Santos** e **Neide Meira**, aos **alunos** das turmas 6ºM1 e 9ºM1e aos **funcionários** do Centro Educacional Rui Barbosa, que me acolheram e auxiliaram na execução das atividades que me permitiram coletar os dados

indispensáveis à efetivação deste trabalho, depositando sempre confiança no que fora realizado.

À **Prefeitura Municipal de Malhada de Pedras** - Bahia, na pessoa da Secretária de Educação e grande amiga, **Edna Pereira**, pelo apoio e incentivo e pela concessão da licença para realização dos estudos.

À **CAPES**, pela concessão de bolsa de estudos, que possibilitou, financeiramente, a realização do sonho de ser Mestre.

Aos meus **irmãos**, **cunhadas** e **sobrinhos**, pelo carinho, pela cumplicidade e pelo constante apoio e confiança.

Às queridas **Etna Kaliane** e **Natália Suelen**, pela receptividade, por abrirem as portas da sua casa para mim e me acolherem tão bem.

À pastora e amiga **Noelia Teles Bastos**, minha maior motivadora e intercessora.

A todos aqueles que direta ou indiretamente acreditaram em mim e contribuíram para a realização deste sonho.

Enfim... A todos que deixaram suas marcas nessa minha caminhada, muito obrigada! Que Deus abençoe a todos e os cubra com a Sua graça e proteção.

A educação tem que surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo o momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. O conhecimento se constrói a partir de constantes desafios, de atividades significativas, que excitem a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

(José Manuel Moran)

RESUMO

Nesta pesquisa objetivamos verificar se um ensino sobre pontuação, orientado por questões de ordem prosódica, poderia resultar na aquisição proficiente da leitura e da escrita; desenvolver uma metodologia de intervenção baseada em princípios prosódicos a fim de ajudar os alunos a adquirirem proficiência em compreensão leitora, na habilidade de escrita de textos e no uso dos sinais de pontuação em seus escritos; e propor uma reflexão sobre a relação existente entre os sinais de pontuação, marcadores prosódicos e proficiência na leitura e escrita de textos. Apresentamos, inicialmente, uma revisão bibliográfica que consta de um breve apanhado das principais teorias sobre a prosódia, o papel da prosódia na linguagem oral e escrita e, principalmente, a estreita relação entre prosódia e compreensão leitora. Esta pesquisa está ancorada nos estudos sobre prosódia propostos pelos seguintes autores: Cagliari (1989, 1992, 1999, 2002, 2007); Scarpa (1999); e Pacheco (2003, 2006, 2007). Os resultados obtidos após aplicação de atividade diagnóstica e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) subsidiaram a elaboração de uma Proposta de Intervenção Pedagógica, a qual foi desenvolvida em três etapas (1ª etapa - diagnóstico; 2ª etapa - intervenção pedagógica; e 3ª etapa - atividade avaliativa final). A presente proposta foi desenvolvida no Centro Educacional Rui Barbosa (CERB), escola pertencente à rede pública do município de Malhada de Pedras-Bahia e teve a participação de dois grupos de alunos: turma teste (6º ano/ 5ªsérie – submetida às três etapas da proposta) e turma controle (9º ano/ 8ª série – submetida à primeira e à terceira etapa da proposta). Por meio da 1ª etapa da Proposta de Intervenção Pedagógica foi possível verificarmos o nível de compreensão leitora e de habilidade em escrita dos alunos e detectarmos os principais problemas de pontuação apresentados pelos dois grupos antes e após intervenção. O desenvolvimento da 1ª etapa da proposta foi constituído de três partes: I- leitura de três textos narrativos e atividades com perguntas de resposta literal, inferencial e de elaboração pessoal sobre os textos lidos e questões sobre as funções dos sinais de pontuação; II- produção de texto pelos alunos para coleta de dados referentes ao emprego dos sinais de pontuação; III- gravação, em áudio, da leitura oral realizada pelos alunos para averiguarmos se eles realizavam variações melódicas e pausas que normalmente seriam incitadas por marcas pontuacionais. Na 2ª etapa, desenvolvemos uma sequência didática com cinco oficinas – cada oficina com duração de 100 minutos –, uma por semana, durante cinco semanas. A 3ª etapa constitui na reaplicação de atividades propostas na etapa diagnóstica e teve como objetivo mensurar a eficácia da proposta de intervenção. Os resultados obtidos na aplicação das três etapas da Proposta de Intervenção Pedagógica evidenciaram o que era expectável: um ensino sobre pontuação, orientado por questões de ordem prosódica, resulta na aquisição proficiente da leitura e da escrita e propicia uma melhora significativa na compreensão leitora e uma melhora na compreensão dos usos/funcionalidades da pontuação em textos escritos, bem como maior percepção das possíveis correlações entre variações melódicas e o emprego da pontuação, por parte dos educandos. Esses resultados relevam a aplicabilidade desta pesquisa e a sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: leitura, escrita, prosódia, intervenção pedagógica

ABSTRACT

In this research aimed to determine whether a teaching about punctuation, guided by questions of prosodic order, could result in the acquisition of proficient reading and writing; develop an intervention methodology based on prosodic principles in order to help students gain proficiency in reading comprehension, writing skills of texts and the use of punctuation marks in his writings; and propose a reflection on the relationship between punctuation, prosodic markers and proficiency in reading and writing texts. Here, initially, a literature review that consists of a brief overview of the main theories on prosody, the role of prosody in oral and written language and especially the close relationship between prosody and reading comprehension. This research is anchored in studies of prosody proposed by the following authors: Cagliari (1989, 1992, 1999, 2002, 2007); Scarpa (1999); Pacheco (2003, 2006, 2007). The results obtained after application of diagnostic activity and the guidelines of the National Curricular Parameters (PCNs) and of the National Curricular Common Base (BNCC) subsidized the elaboration of a Pedagogical Intervention Proposal, which was developed in three stages (1st stage - diagnosis; 2nd stage - pedagogical intervention and 3rd stage - final evaluative activity). This proposal was developed at Centro Educacional Rui Barbosa (CERB), school belonging to the public network of Malhada de Pedras - Bahia and was attended by two groups of students: test class (6th year / 5th grade - subject to the three stages of proposal) and control class (9th year / 8th grade - submitted to the first and third stage of the proposal). Through the 1st stage of the Proposed Educational Intervention it was possible to evaluate the level of reading comprehension and writing skills in students and to point out the main scoring problems presented by both groups before and after intervention. The development of Stage 1 of the proposal consisted of three parts: I- reading three narrative texts and activities with literal questions, inferential and personal elaboration about read texts and questions about the functions of punctuation marks; II- production text by students to collect data on the use of punctuation marks; III- audio recording of the students' oral reading to see if they performed melodic variations and pauses that would normally be prompted by punctuation brands. In the 2nd stage, we developed a didactic sequence with five workshops - each workshop with duration of 100 minutes - once a week for five weeks. The 3 rd stage constitutes the reapplication of activities proposed in the diagnostic phase and had as objective to measure the effectiveness of the intervention proposal. The results obtained in the application of the three stages of the Pedagogical Intervention Proposal showed what was expected: punctuation teaching, guided by prosodic questions, results in the proficient acquisition of reading and writing and leads to a significant improvement in reading comprehension and a Improvement in the understanding of the uses / functions of punctuation in written texts, as well as a greater perception of the possible correlations between melodic variations and the use of punctuation by students. These results highlight the applicability of this research and its relevance to the teaching of Portuguese Language in Elementary School

Keywords: reading, writing, prosody, pedagogical intervention

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Exemplo de caracterização da entonação marcada pelo sinal de pontuação..... 26

Quadro 2 – Exemplos de alguns sinais de pontuação usados na escrita do português brasileiro, com respectivas funções e padrões prosódicos prováveis, conforme Cagliari (2002, apud PACHECO 2006, p. 96).. 27

Quadro 3 – Os sentidos causados pela ausência ou presença de determinado sinal de pontuação..... 30

Quadro 4 – Leitores que privilegiam cada tipo de processamento..... 34

Quadro 5 – Respostas copiadas do texto, por alunos da turma teste, para responder à questão 7..... 52

Quadro 6 – Respostas de alunos da turma controle para responder à questão 7..... 53

Quadro 7 – Respostas de alunos da turma teste, para responder à questão 1..... 55

Quadro 8 – Respostas de alunos da turma controle, para responder à questão 1... 56

Quadro 9 – Crônica que integra a questão 19 do diagnóstico..... 57

Quadro 10 – Sinais de pontuação em destaque na questão 19 do diagnóstico..... 58

Quadro 11 – Frases que integram a questão 20 do diagnóstico..... 59

Quadro 12 – Trechos, da fábula "A cigarra e a formiga (A formiga boa)" de Monteiro Lobato, em que ocorreram alternâncias na variação prosódica, antes da intervenção pedagógica..... 68

Quadro 13 – Trechos, da fábula "A cigarra e a formiga (A formiga boa)" de Monteiro Lobato, que apresentaram maior desconexão entre pontuação e entonação, após intervenção pedagógica..... 91

Figura 1 – Centro Educacional Rui Barbosa..... 37

Figura 2 – Estrutura básica das etapas do desenvolvimento da Proposta de Intervenção Pedagógica..... 42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desempenho das turmas teste e controle nas questões, de nível baixo, do diagnóstico..... 50

Gráfico 2 – Desempenho da turma teste nas questões de compreensão, de nível médio, do diagnóstico..... 51

Gráfico 3 – Desempenho da turma controle nas questões de compreensão, de nível médio, do diagnóstico..... 53

Gráfico 4 – Desempenho da turma teste nas questões de compreensão, de nível alto, do diagnóstico..... 54

Gráfico 5 – Desempenho da turma controle nas questões de compreensão, de nível alto, do diagnóstico..... 55

Gráfico 6 – Desempenho da turma teste nas questões sobre as funções dos sinais de pontuação..... 56

Gráfico 7 – Desempenho da turma controle nas questões sobre as funções dos sinais de pontuação..... 57

Gráfico 8 – Desempenho da turma teste na questão 19 do diagnóstico..... 58

Gráfico 9 – Desempenho da turma controle na questão 19 do diagnóstico..... 59

Gráfico 10 – Desempenho da turma teste na questão 20 do diagnóstico..... 60

Gráfico 11 – Desempenho da turma controle na questão 20 do diagnóstico..... 60

Gráfico 12 – Desempenho das turmas teste e controle nas questões de nível baixo, após intervenção pedagógica na turma teste e sem intervenção pedagógica na turma controle..... 79

Gráfico 13 – Desempenho da turma teste nas questões de nível médio, após intervenção pedagógica..... 80

Gráfico 14 – Desempenho da turma controle nas questões de nível médio, sem intervenção pedagógica..... 81

Gráfico 15 – Desempenho da turma teste nas questões de nível alto, após intervenção pedagógica..... 81

Gráfico 16 – Desempenho da turma controle nas questões de nível alto, sem intervenção pedagógica..... 82

Gráfico 17 – Desempenho da turma teste nas questões sobre as funções dos sinais de pontuação, após intervenção pedagógica..... 83

Gráfico 18 – Desempenho da turma controle nas questões sobre as funções dos sinais de pontuação, sem intervenção pedagógica..... 83

Gráfico 19 – Desempenho da turma teste na questão 19, após intervenção pedagógica..... 84

Gráfico 20 – Desempenho da turma controle na questão 19, sem intervenção pedagógica..... 84

Gráfico 21 – Desempenho da turma teste na questão 20, após intervenção pedagógica..... 85

Gráfico 22 – Desempenho da turma controle na questão 20, sem intervenção pedagógica..... 86

Gráfico 23 – Desempenho final das turmas teste e controle nas questões de nível baixo..... 94

Gráfico 24 – Desempenho final das turmas teste e controle nas questões de nível médio..... 94

Gráfico 25 – Desempenho final das turmas teste e controle nas questões de nível alto..... 95

Gráfico 26 – Desempenho final das turmas teste e controle nas questões sobre as funções dos sinais de pontuação..... 96

Gráfico 27 – Desempenho final das turmas teste e controle na questão 19..... 96

Gráfico 28 – Desempenho final das turmas teste e controle na questão 20..... 97

RELAÇÃO DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Atividade Diagnóstica..... 106

Apêndice 2 – Oficina 1- Os sinais de pontuação e a sua função..... 112

Apêndice 3 – Oficina 2- A pontuação faz toda a diferença..... 118

Apêndice 4 – Oficina 3- A pontuação na construção do sentido do texto..... 123

Apêndice 5 – Oficina 4- Entonação e pontuação: uma bela união!..... 128

Apêndice 6 – Oficina 5- Reforçando a aprendizagem – Jogo: TUDO ou NADA.... 132

Apêndice 7 – Ficha de desempenho dos alunos no Diagnóstico..... 138

Apêndice 8 – Ficha de participação e desempenho dos alunos nas oficinas..... 140

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E FIGURAS xi
LISTA DE GRÁFICOS xii
RELAÇÃO DE APÊNDICES xiv
INTRODUÇÃO 17
1 A PROSÓDIA E O PAPEL DA PROSÓDIA NA LINGUAGEM ORAL 20
2 LINGUAGEM ESCRITA E PROSÓDIA 23
2. 1 PONTUAÇÃO E PROSÓDIA 24
3 LEITURA, COMPREENSÃO E PROSÓDIA 28
4 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS COMO SUPORTE À COMPREENSÃO LEITORA 32
5 METODOLOGIA 36
5.1O MÉTODO 36
5.2 CAMPO DE ESTUDO 37
5.3 PARTICIPANTES 38
5.4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 40
5.4.1 Objetivo geral 40
5.4.2 Objetivos específicos 40
5.4.3 Etapas do desenvolvimento da Proposta de Intervenção Pedagógica 41
5.4.3.1 Diagnóstico 42
5.4.3.2 Intervenção Pedagógica 45
5.4.3.3 Atividade Avaliativa Final 47
5.4.4 Cronograma de aplicação da proposta 48
6 UM BALANÇO DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 49
6.1 O DIAGNÓSTICO 49
6.1.1 Parte I - Leitura e compreensão de textos 50
6.1.2 Parte II - Produção de texto 61
6.1.2.1 Total ausência de pontuação 62
6.1.2.2 Uso aleatório dos sinais de pontuação 64
6.1.2.3 Ausência de pontuação na marcação do discurso direto 65
6.1.2.4 Alternância, em um mesmo texto, dos critérios para registro da pontuação 66
6.1.3 Parte III - Áudio da leitura realizada pelos alunos 67

6.1.3.1 Variações prosódicas realizadas na leitura oral, mas não marcadas na escrita pelos sinais de pontuação 70
6.2 A APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 72
6.2.1 Primeiro encontro: Oficina1 “Os sinais de pontuação e a sua função” 72
6.2.2 Segundo encontro: Oficina 2 “A pontuação faz toda a diferença” 73
6.2.3 Terceiro encontro: Oficina 3 “A pontuação na construção do sentido do texto” 74
6.2.4 Quarto encontro: Oficina 4 “Entonação e pontuação: uma bela união!” 75
6.2.5 Quinto encontro: Oficina 5 “Reforçando a aprendizagem – Jogo: TUDO ou NADA” 76
6.3 A ATIVIDADE AVALIATIVA FINAL 78
6.3.1 Parte I - Leitura e compreensão de textos 79
6.3.2 Parte II - Produção de texto 86
6.3.3 Parte III - Áudio da leitura realizada pelos alunos 90
6.4 EFEITOS RESULTANTES DA APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA A TURMA TESTE 93
7 CONCLUSÃO: PROGRESSOS E DESAFIOS 98
REFERÊNCIAS 102
APÊNDICES 106
APÊNDICE 1 106
APÊNDICE 2 112
APÊNDICE 3 118
APÊNDICE 4 123
APÊNDICE 5 128
APÊNDICE 6 132
APÊNDICE 7 138
APÊNDICE 8 140
ANEXOS 144
ANEXO A 144
ANEXO B 146
ANEXO C 148
ANEXO D 150

INTRODUÇÃO

Uma das principais atribuições da escola é capacitar o aluno para a compreensão leitora. Contudo, as avaliações nacionais - propostas pelo Ministério da Educação (MEC), como a Prova Brasil - e internacional - *Programme for International Student Assessment* (*PISA*) - têm revelado o baixo desempenho de estudantes brasileiros no que tange à competência leitora (BRASIL, 2012; 2013). As dificuldades de compreensão leitora é um dos problemas mais graves na educação brasileira, conforme mostram os resultados dessas avaliações.

Dados do relatório Pisa de 2009 apontaram que grande parte dos alunos chega à 8ª série sem compreender o que lê e atestaram que 40% dos alunos brasileiros apresentam baixa proficiência em leitura, o que significa que têm muitas dificuldades para compreender até mesmo um texto simples. No *ranking* geral da prova, o Brasil é o 53º colocado entre os 65 países participantes (BRASIL, 2012).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) determinam que seja função da escola promover a formação de leitores competentes, ou seja, a escola deve desenvolver atividades que contemplem as habilidades e competências necessárias para que o aluno consiga compreender o que está lendo.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB - *Lei* nº 9.394/*96*), art. 32, prevê o desenvolvimento da leitura e da escrita como meios básicos no desenvolvimento da capacidade de aprender. No entanto, nossas escolas vêm falhando na formação de leitores autônomos. Se o aluno não compreende o que lê seu desenvolvimento intelectual fica comprometido.

Em nossa prática docente, enquanto professores regentes de turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental[1], esta triste realidade pode ser facilmente constatada. Temos percebido que grande parte dos alunos apresenta baixa proficiência em compreensão e produção textual. Alunos chegam a essa etapa do ensino com grandes deficiências em leitura e escrita, e, em sua maioria, são alunos que leem sem pausa, sem entonação correta, não respeitando as regras de uso dos sinais de pontuação e, principalmente, não compreendendo o que leem.

Diante disso, percebemos a importância de investigar se o domínio/conhecimento de sinais de pontuação que denotam aspectos prosódicos pode otimizar a compreensão de um

[1] O Ensino Fundamental se divide em duas fases: Anos Iniciais (1º ao 5º ano de escolarização) e Anos Finais (6º ao 9º ano de escolarização) (BRASIL, 2016, p.45).

texto, uma vez que acreditamos que os aspectos prosódicos tais como: entonação, altura, intensidade, duração, pausa, dentre outros, têm forte interferência nesse processo e são representados na escrita pelos sinais de pontuação.

Partindo da constatação de que, de maneira geral, os alunos não têm conseguido, ao final do Ensino Fundamental, apresentar um nível de competência leitora adequada para os concluintes dessa etapa da educação básica, bem como de que um dos aspectos ligados à maior competência em processamento de leitura estaria relacionado ao uso e leitura adequados dos sinais de pontuação e que esta, por sua vez, depende de questões de ordem prosódica, formulamos as seguintes perguntas: a) quais os problemas de pontuação que se podem encontrar em textos escritos por alunos concluintes do Ensino Fundamental? b) em que medida os problemas encontrados afetam a produção de sentido do texto que é escrito pelo aluno?; c) em que medida, as dificuldades em identificar os sinais de pontuação comprometem sua capacidade de interpretação textual?; d) de que maneira um ensino sobre pontuação embasado em princípios prosódicos pode colaborar para maior eficácia na identificação e uso dos sinais de pontuação?

Tendo em vista os estudos anteriores e dados estatísticos obtidos nas avaliações, partimos de algumas hipóteses: a) um ensino sobre pontuação orientado por questões de ordem prosódica pode influenciar na aquisição proficiente da leitura e da escrita; e b) ao apreender, identificar e usar corretamente os sinais de pontuação o participante terá menor dificuldade de compreensão leitora e de produção escrita.

Diante dos nossos questionamentos e das hipóteses levantadas, os nossos objetivos são: a) verificar se um ensino sobre pontuação, orientado por questões de ordem prosódica, poderia resultar na aquisição proficiente da leitura e da escrita; b) desenvolver uma metodologia de intervenção baseada em princípios prosódicos a fim de ajudar os alunos a adquirirem proficiência em compreensão leitora, na habilidade de escrita de textos e no uso dos sinais de pontuação em seus escritos; c) propor uma reflexão sobre a relação existente entre os sinais de pontuação, marcadores prosódicos e proficiência na leitura e escrita de textos.

Visto sob este enfoque, pensamos que os elementos prosódicos têm forte influência na compreensão e na produção textual, logo, devem ser trabalhados em sala de aula, como um fator essencial na leitura e na escrita. Tais aspectos prosódicos foram abordados neste trabalho baseados nos seguintes autores: Cagliari (1989, 1992, 1999, 2002, 2007); Scarpa (1999); Pacheco (2003, 2006, 2007, 2008); Stein (2003); entre outros. A leitura dessas obras ancora este trabalho.

Tendo em vista as enormes dificuldades dos alunos em compreensão leitora e em produção escrita, as perguntas formuladas, as hipóteses levantadas, os objetivos apresentados e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaboramos uma Proposta de Intervenção Pedagógica, a qual foi desenvolvida em três etapas: I- diagnóstico; II- intervenção pedagógica; e III- atividade avaliativa final. A presente proposta foi desenvolvida no Centro Educacional Rui Barbosa (CERB), escola pertencente à rede pública do município de Malhada de Pedras–Bahia e teve a participação de dois grupos de alunos: turma teste (6º ano/ 5ªsérie – submetida às três etapas da proposta) e turma controle (9º ano/ 8ª série – submetida à primeira e à terceira etapa da proposta). A proposta de intervenção também se espelha na pesquisa realizada por Oliveira (2015) acerca dos sinais de pontuação e a representação de aspectos prosódicos na escrita e na leitura de alunos do nono ano do Ensino Fundamental.

Em relação à estrutura, esta dissertação constitui-se de seis capítulos. No capítulo 1, apresentamos a definição de prosódia e o papel da prosódia na linguagem oral. No capítulo 2, discorremos a respeito da linguagem escrita e a prosódia e a relação entre pontuação e prosódia. No capítulo 3, discorremos sobre a relevância da prosódia na compreensão de texto. No capítulo 4, abordamos sobre o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas como suporte à compreensão leitora. No capítulo 5, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados: a) método; b) campo de estudo; c) os participantes; e d) as etapas da proposta de intervenção pedagógica. No capítulo 6, empreendemos uma análise dos resultados obtidos no diagnóstico, na aplicação da proposta de intervenção pedagógica e na atividade avaliativa final. Além disso, delineamos os efeitos resultantes da aplicação da intervenção pedagógica para a turma teste.

Por fim, apresentamos as conclusões apontando os progressos e desafios decorrentes da pesquisa, as referências bibliográficas e o conjunto dos apêndices e anexos.

1 A PROSÓDIA E O PAPEL DA PROSÓDIA NA LINGUAGEM ORAL

Entendemos que a prosódia é de suma importância na produção e compreensão do texto escrito, tendo em vista que ela é imprescindível na comunicação oral. A prosódia é um tema discutido na área da Linguística e ainda pouco explorado pelas demais áreas como a Pedagogia, a Psicologia, a Neuropsicologia e a Fonoaudiologia, isto é, por áreas que teriam muito a contribuir para o avanço nos estudos sobre a linguagem humana (FUSSEK, 2009).

Nas palavras de Scarpa (1999, p. 8), o termo prosódia "recobre, nos estudos linguísticos, uma gama variada de fenômenos que abarcam os parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala, bem como o estudo dos sistemas de tom, entoação, acento e ritmo das línguas naturais". De acordo com essa autora o conjunto de fenômenos que recebe o nome de prosódia é extenso e discussões acerca desse tema são bastante antigas. Nessa mesma perspectiva, Cagliari (2007) afirma que:

> A prosódia é a área de investigação mais antiga dos estudos linguísticos, que começou com os estudos mais antigos sobre a metrificação poética. Foi enriquecido com o uso dos sinais de pontuação e contou até com retórica para ir se fixando como um objeto de estudo da fala, diferente dos estudos baseados em outros aspectos da gramática. Já dentro da Linguística Moderna, os estudos da prosódia tiveram grande desenvolvimento, principalmente com relação à entoação, ao ritmo e à tonicidade. (CAGLIARI, 2007, p.35).

Cagliari (2007, p.16) assegura ainda que "a gramática mais antiga é, pois, uma gramática da prosódia". Ainda na visão desse autor (CAGLIARI, 1992 e 2002), prosódia é a essência da língua falada, de tal modo que a língua oral seria tão absurda sem a prosódia, como seria sem os fonemas. Para ele, a função básica dos elementos prosódicos na linguagem oral, é, dentre outras, a de realçar ou reduzir certas partes do discurso, de modo a destacar certos valores dos enunciados em detrimento de outros.

Para Alves (2007), os efeitos prosódicos estão continuamente presentes na fala. Não é possível produzir enunciados sem prosódia. Para essa autora nós sempre utilizamos acento, entonação e ritmo quando falamos.

Dessa forma, para se falar sobre a linguagem oral é fundamental situar o papel da prosódia, uma vez que esta não apenas enfeita a língua, mas é a própria essência da língua. De acordo com Cagliari (2002):

> Os aspectos prosódicos da fala não servem para enfeitar a fala, fazem parte da própria essência da linguagem oral. A linguagem oral seria tão absurda sem a prosódia, como seria sem os fonemas. Um exemplo típico disto tem-se nas realizações de fala sintética, em que se procura apenas produzir sequências de fonemas. Se essa falta de prosódia perturba a própria percepção da produção oral das palavras, perturba muito mais qualquer realização linguística de maior extensão (CAGLIARI, 2002, 38-39).

Os estudos dos aspectos prosódicos são de suma importância, uma vez que a prosódia tem compromisso não apenas com a fala, mas com a descrição do sistema da língua, que envolve diversos níveis da análise linguística, dentre os quais podemos citar: a semântica, a sintaxe, a pragmática, a linguística textual e a análise do discurso. Nessa perspectiva, Cagliari (2007) afirma que:

> Os estudos prosódicos vão trazer contribuições realmente relevantes na medida em que estiverem comprometidos com a descrição do sistema da língua, nos seus diferentes níveis, mas, sobretudo, com o nível fonológico. [...] Além disso, a prosódia tem compromissos com outros níveis da análise linguística, principalmente com a semântica, a sintaxe, a pragmática, a linguística textual e a análise do discurso. (CAGLIARI, 2007, p.34)

Nesse mesmo sentido, Alves (2002) enfatiza que a prosódia está no domínio da enunciação, em que os sons da fala são modificados sob a influência de diversos fatores como: rítmicos, semânticos, sintáticos, contextuais e pragmáticos, sendo estes os responsáveis pela transmissão coerente do falante.

Cagliari (2002, p.43) afirma que “os elementos prosódicos servem para ponderar os valores semânticos dos enunciados, sendo uma das formas de que dispõe o falante para dizer a seu interlocutor como ele deve proceder diante do que ouve”. Ainda na visão de Cagliari (1989), marcadores prosódicos são marcas presentes no texto que permitem ao leitor identificar as características da fala dos personagens, de modo que ele recupere elementos como: a qualidade de voz, o volume, o ritmo, dentre outros traços de natureza prosódica, típicos da fala oral. Para o autor, são considerados marcadores prosódicos ou recursos gráficos: letras maiúsculas, sinais de pontuação, letra em negrito, itálico, além das referências ao modo de dizer, indicação de atitude do falante, tais como, “disse baixinho”, “tagarelou”, “murmurou”, etc. Os sinais de pontuação são um tipo particular de marcador prosódico.

Ainda com base nos estudos realizados por Cagliari (2002), é possível afirmar que os elementos prosódicos não sejam simples enfeites fonéticos da linguagem oral, estes são, todavia, maneiras que a língua tem de carregar significado e servem para organizar o tempo

do discurso. Outras “funções dos elementos prosódicos é unir ou romper a ligação que uma palavra tem com outra, ou que grupos de palavras têm entre si” (CAGLIARI, 2002, p. 57).

A comunicação humana é um sistema complexo que requer no mínimo um falante e um ouvinte envolvido com a produção sonora e a decodificação respectivamente. Para a decodificação ou compreensão da linguagem falada é necessária a percepção dos elementos prosódicos, a fim de se obter uma efetiva compreensão da mensagem transmitida.

Visto sob este enfoque, pensamos que os leitores capazes de utilizar os marcadores prosódicos de forma apropriada são capazes de transferir o seu conhecimento da fala para o texto, uma vez que há uma estreita ligação entre leitura e fala. A fala é compreendida porque há uma entonação adequada para o enunciado. Na escrita, o uso correto da pontuação, responsável por reproduzir pausas e entonações da fala, é de suma importância para recuperar o sentido do texto pelo leitor.

2 LINGUAGEM ESCRITA E PROSÓDIA

Vivemos em uma sociedade letrada, em que a linguagem escrita está em toda parte. Portanto, o ser humano, além da comunicação oral, ainda conta com o sistema de escrita para fins comunicativos.

Na visão de Massini-Cagliari e Cagliari (1999), a escrita nada mais é que a representação da linguagem oral e como tal recupera todas as suas características, inclusive a sua linearidade e seu caráter sintagmático. Nesse sentido, Pacheco (2006) argumenta que a escrita é considerada uma tentativa de representação da fala, cujas organizações de ordem fonológica, sintática e comunicativa estão fortemente ligadas à atuação de elementos prosódicos. Para essa autora, a escrita busca registrar graficamente aspectos prosódicos da língua falada. E, de fato, a autora assegura que a escrita alfabética busca registrar tanto aspectos prosódicos para a organização fonológica quanto os aspectos prosódicos determinantes em uma situação comunicativa.

> Considerando que a escrita é uma tentativa de representar a língua falada, cujas organizações fonológica, sintática e comunicativa contam com uma forte atuação de elementos prosódicos, é presumível, então, que a escrita busque, de alguma maneira, registrar graficamente aspectos prosódicos da língua falada. E, de fato, a escrita alfabética busca registrar desde aspectos prosódicos imprescindíveis para a organização fonológica, até aspectos prosódicos determinantes em uma situação comunicativa (PACHECO, 2006, p. 84).

É possível afirmar que a invenção de um sistema de escrita aponta a existência de uma língua oral. Segundo Pacheco (2006) os criadores da escrita buscaram na observação da fala as diretrizes para a formação do sistema de escrita no caso da criação do alfabeto. Nessa mesma visão, Navas (2004) assegura que há uma relação entre linguagem oral e escrita e menciona que uma influencia a outra, que quando novas estruturas e funções são aprendidas para a escrita serão adotadas para a fala e vice-versa.

Para compreendermos a relação entre a linguagem oral e escrita faz-se necessário entendermos a evolução da escrita. De acordo com Cagliari (1989) a escrita passou por três fases importantes: a pictórica, escrita através de desenhos ou pictogramas, que aparecem em inscrições antigas; a ideográfica, escrita através de desenhos especiais chamados ideogramas; e a alfabética, que se caracteriza pelo uso de letras, mais ou menos como fazemos hoje. Focaremos apenas na terceira fase da escrita, a alfabética.

Na visão de Cagliari (1989, p.94), as letras "tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função escrita: a representação puramente fonológica. O ideograma perdeu o seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética". Cagliari (1989) afirma ainda que o sistema de escrita alfabética possui recursos que mostram ao leitor mais sutilezas e nuanças da fala do que normalmente se acredita, como a representação de elementos suprassegmentais[2] e prosódicos.

É importante salientar que a escrita não possui apenas o alfabeto, contém também os sinais gráficos como parte constitutiva da escrita alfabética, são chamados de sinais de pontuação com usos e funções diversificados. Para Dahlet (2006, p.23) "a pontuação se situa do lado da escrita e da leitura, isto é, da produção e da repetição do sentido, operando em conjunto para aperfeiçoar a legibilidade e a interpretação".

Sendo assim, consideramos os elementos prosódicos, sobretudo os sinais de pontuação, essenciais no ensino de Língua Portuguesa, visto que são elementos constitutivos do sentido do texto. Esses recursos gráficos foram criados e desenvolvidos na língua portuguesa para que pudessem dar sentido aos enunciados, definir a entoação na leitura, destacar palavras, expressões e orações, fazendo com que o enunciado, no qual estão inseridos, não seja ambíguo.

2. 1 PONTUAÇÃO E PROSÓDIA

Há trabalhos que mostram a forte relação entre sinais de pontuação e variação melódica. Os trabalhos de Cagliari (1989, 2002, 2007) e Pacheco (2006, 2007) apresentam variações melódicas significativas dos sinais de pontuação usados na escrita do Português. Esses pesquisadores se tornaram referências na temática pontuação e prosódia por desenvolverem pesquisas e trabalhos que têm mostrado a forte relação entre sinais de pontuação e variação melódica, apresentando exemplos de alguns sinais de pontuação usados na escrita do português brasileiro, com respectivas funções e padrões prosódicos prováveis. O resultado das pesquisas desses teóricos não deixa dúvida de que o uso desses sinais de pontuação tenha a ver também com a entonação e o ritmo da frase.

[2] O termo suprassegmental tem sido utilizado na fonética e na fonologia para indicar um efeito vocal que se estende por mais de um segmento de som no enunciado, como altura melódica, acento e juntura (ALVES, 2007, p.68).

> Na história da escrita ocidental ou, mais particularmente, do alfabeto, além das letras, foram aparecendo sinais de pontuação para ajudar o leitor com relação a alguns padrões sintáticos, semânticos e, sobretudo, prosódicos. [...] Não há duvida de que o uso desses sinais de pontuação tinha a ver também com a entonação e o ritmo da frase. (CAGLIARI, 2007, p.16).

Cagliari (1989) levanta a hipótese de que os sinais de pontuação funcionam como marcadores prosódicos na escrita. Cagliari (2002) realiza novos estudos e propõe padrões prosódicos prováveis para os sinais de pontuação mais usados na escrita do português brasileiro. De acordo com a proposta desse autor, o ponto final, que tem como função primária indicar final de oração declarativa, é realizado com tom 1, ou seja, tônica saliente marca mudança de tom médio para tom baixo. Para cada sinal de pontuação usado na escrita, bem como para algumas combinações desses sinais, o autor atribui um padrão entoacional.

Seguindo a mesma linha teórica de Cagliari (2002), Pacheco (2006) realiza um trabalho experimental a partir da leitura oral de seis informantes, a fim de caracterizar acusticamente sete sinais de pontuação mais típicos da escrita do português brasileiro – dois pontos, exclamação, interrogação, ponto final, ponto e vírgula, reticências e vírgula. Nessa pesquisa, a autora encontra variações de intensidade, duração e pausa tanto no componente tônico quanto no componente pretônico nos enunciados que aparecem ao lado dos sinais e pontuação investigados. As análises feitas por Pacheco revelam que esses sinais de pontuação podem ter características acústicas particulares que os tornam diferentes entre si.

Desta forma, a hipótese de Cagliari (1989) de que os sinais pontuação funcionam como marcadores prosódicos é reafirmada por Cagliari (2002) e comprovada pelos dados de Pacheco (2006). Esses trabalhos, então, mostram que a presença de um sinal de pontuação tende a incitar variações prosódicas. Assim, não há dúvida de que essas marcas gráficas sejam uma representação da prosódia na escrita.

É fácil perceber a estreita relação existente entre prosódia e os sinais de pontuação. Basta estar atento ao sentido que há nos marcadores prosódicos da escrita e a relação que se estabelece por meio da entonação dada ao enunciado durante a leitura, principalmente, em voz alta. A pontuação utilizada em um texto é responsável por indicar ao leitor de como a leitura deve ser realizada, resgatando detalhes da fala oral. Nessa perspectiva Pacheco ressalta que:

> [...] os sinais de pontuação têm papel importante na organização da leitura oral de um texto e que o leitor realiza oralmente essas marcas gráficas a partir de variações melódicas. A presença de um sinal de pontuação incita variações prosódicas, levando o leitor a resgatar detalhes da fala oral. [...] os sinais de pontuação funcionam como organizadores prosódicos de um texto ao ser lido em voz alta. (PACHECO, 2007, p.63)

É necessário entendermos a extrema importância que estes sinais exercem na construção das frases, orações, períodos e do texto como um todo. Os sinais de pontuação podem influenciar diretamente na entonação e no significado do enunciado. Considerando tais afirmações percebemos que a pontuação, além de facilitar a leitura, exerce papel importante na construção e interpretação de um texto.

De acordo com a Gramática de Sacconi (2004, p.504), a pontuação é um conjunto de sinais gráficos que tornam as orações mais fáceis de ler e dão uma entonação na fala. A relevância desses marcadores prosódicos na construção de um enunciado é indiscutível: eles são responsáveis por definirem a entonação e o posicionamento do leitor ao realizar a leitura do enunciado. Vejamos:

Quadro 1 – Exemplo de caracterização da entonação marcada pelo sinal de pontuação

1. Mariana é uma menina feliz.
2. Mariana é uma menina feliz!
3. Mariana é uma menina feliz?

Fonte: elaboração própria

Ao realizarmos a análise desses três enunciados, notamos que, apesar de serem orações semelhantes, cada uma possui um significado distinto caracterizado pela entonação marcada pelo sinal de pontuação, que funciona como marcador prosódico. O exemplo (1) é uma afirmação, portanto está marcada pelo ponto final "**.**", e, em geral, nestes tipos de enunciados não há variação expressiva na entonação; no exemplo (2) a presença do ponto de exclamação "**!**" nos aponta uma variação na entonação, com características de exaltação e euforia; já no exemplo (3), marcado pelo ponto de interrogação "**?**", percebe-se nesse enunciado outro tipo de variação na entonação, típica dessa modalidade frasal, pois se trata de uma pergunta. No exemplo (3) além da alteração na entonação, a enunciação requer, ainda, uma resposta do interlocutor.

A pontuação é um instrumento importante, pois além de orientar como a leitura deve ser realizada, agiliza, também, a compreensão de acordo com o que o autor pretende dizer, além disso, os sinais de pontuação dão ritmo ao texto e permitem a fluidez na leitura (SILVA, 2009).

As pesquisas realizadas por Cagliari (1989 e 2002) e por Pacheco (2003, 2006 e 2007) confirmam que a presença de um sinal de pontuação tende a incitar variações prosódicas.

Assim, acreditamos que essas marcas gráficas sejam uma representação da prosódia na linguagem escrita. Para ilustrar as funções de alguns sinais de pontuação, bem como os prováveis padrões prosódicos que essas marcas gráficas representam, temos, a seguir, o quadro 2 que elucida muito bem essa questão:

Quadro 2 – Exemplos de alguns sinais de pontuação usados na escrita do português brasileiro, com respectivas funções e padrões prosódicos prováveis, conforme Pacheco (2006, p. 96)

Sinal de pontuação	Função	Padrão prosódico provável
ponto final	indica final de oração declarativa (ou interrogativa indireta, com o pronome interrogativo)	Tom[3] 1
vírgula	indica que o enunciado anterior é incompleto	tom 3
ponto de interrogação	indica uma oração com padrão entoacional de pergunta	tom 2
ponto de exclamação	indica admiração, surpresa	tom 1 secundário
reticências	indica que uma fala ficou incompleta de fato, ou que o autor deseja que o leitor continue pensando no assunto tratado	tom 3 ou tom 1
aspas	indica destaques	mudança de tessitura[4], com mudança de ritmo[5], de volume ou de registro de voz.
parênteses	indica ideias consideradas secundárias	tessitura mais baixa ou entoação normal com tom 1 ou 3
!...	indica admiração com surpresa e informação incompleta, do ponto de vista de quem fala ou do escritor	tom 1 secundário, com valor enfático ou tom 5
?..	indica uma pergunta com admiração ou intrigante	tom 4 ou um tom 2 secundário, com valor de ênfase

Fonte: PACHECO, 2006, p. 96

[3] Tom é o fenômeno caracterizado por variações de altura no corpo do vocábulo, resultante da velocidade e vibração das cordas vocais. (HENRIQUES, 2011, p.95)

[4] A tessitura, de acordo com Cagliari (2002), refere-se à escala melódica usada na fala e está compreendida entre o tom mais grave e o mais agudo, pode ser resgatada na escrita por meio das palavras como murmurou (tessitura baixa), berrou (tessitura alta).

[5] Ritmo é a distribuição de sons num enunciado, considerando de que modo eles se organizam ou se repetem a intervalos regulares, ou a espaços sensíveis quanto à duração e à acentuação. (HENRIQUES, 2011, p.95)

3 LEITURA, COMPREENSÃO E PROSÓDIA

Leitura e compreensão, embora fosse esperado, são processos que nem sempre andam lado a lado. Temos percebido, no dia a dia em sala de aula, que muitos alunos decodificam textos de vários gêneros e enunciados de atividades e avaliações, porém nem sempre compreendem o que decodificam. Além disso, esta deficiência tem refletido também na produção e compreensão de textos, o que tem resultado no fracasso escolar dos educandos.

Dada a dificuldade dos alunos na compreensão e na produção de textos, muitas discussões têm sido levantadas na busca da resolução desse grave problema, conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

> O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir. (PCNs, 1998, p.17)

O fato de a escola não conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir nos estudos, é necessário que sejam revistas as práticas adotadas até então e seja realizado um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos objetivos dos alunos, do seu conhecimento sobre o assunto, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc., (PCNs, 1998).

As atividades de Língua Portuguesa devem corresponder, principalmente, a atividades discursivas, ou seja, uma prática constante de leitura e de produção de textos orais e escritos, que possibilite análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos na compreensão e produção de textos, ampliando a competência discursiva dos educandos. A compreensão de um texto escrito exige um grande envolvimento cognitivo do leitor, uma vez que:

> Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCNs, 1998, p. 70)

É inegável que há muitas competências que os educandos precisam desenvolver para se tornarem leitores bem-sucedidos. Essas competências incluem a compreensão e a fluência de leitura. Para isso, acreditamos que os sinais gráficos de pontuação, que funcionam como marcadores prosódicos e demarcam: entonação, altura, intensidade, duração, pausa, dentre outros, têm forte interferência nesse processo e podem contribuir significativamente para a aquisição da competência em produção e compreensão leitora.

Sempre que o texto é lido com marcação prosódica, as variações do tom do leitor mostram que os aspectos lexicais e morfossintáticos do texto foram identificados e interpretados. A leitura com prosódia correta indica, portanto, que o texto está sendo compreendido. Segundo Cagliari (2002, p. 56), "até do ponto de vista prosódico, ler é mais uma atividade de interpretação do que de realização da linguagem oral". Ainda de acordo com Cagliari (2002, p.43), "a prosódia comanda o valor que se deve atribuir a diferentes elementos do discurso, dentro do contexto desse próprio discurso, dando, por assim dizer, uma chave de interpretação".

Pacheco (2007) realizou uma pesquisa e apresentou resultados de análise fonética acústica da realização oral de sinais de pontuação durante a leitura em voz alta de um texto, para mostrar a importância da pontuação na recuperação do sentido do texto pelo leitor. Os resultados do experimento realizado pela pesquisadora indicam que "um bom treinamento no ato da leitura pode levar os leitores a explorar mais o contexto, conhecer mais de perto o gosto pela leitura e tornarem-se bons leitores" (2007, p. 66).

Vale salientar que, em 2003, Stein levantou uma questão que envolve a relação entre a prosódia e a compreensão leitora e desenvolveu um trabalho na tentativa de "elucidar como se dá, efetivamente, o processo de apreensão de um texto pelo leitor, ou seja, quais fatores interferem decisivamente para que o leitor consiga chegar a uma interpretação para um texto" (STEIN, 2003, p.124). Nessa pesquisa o autor chega à conclusão de que "a entoação que se produz para uma enunciação reflete, incisivamente, a interpretação que se faz dela" (STEIN, 2003, p.131).

Pensando nessa relação existente entre prosódia e compreensão leitora, uma intrigante questão foi levantada por Alves (2007, p.89) "seria a prosódia uma importante habilidade para a capacidade de compreensão, ou seria a habilidade de compreensão uma determinante para a obtenção de uma boa prosódia durante a leitura?". Para a autora, essa intrigante questão permanecia ainda sem resposta, pois, segundo ela, não existiam muitas pesquisas relacionando os temas prosódia e compreensão da leitura.

Em seus estudos, Alves (2007) investigou a estreita relação existente entre os aspectos prosódicos e a compreensão de textos. Para Alves (2007, p. 90) "é a prosódia que certamente interferirá na compreensão da leitura feita". De acordo com os resultados de suas pesquisas, a autora concluiu que a entonação é uma via de facilitação ao acesso do significado na leitura, embora a direção oposta também deva ser levada em consideração, ou seja, a habilidade de interpretação da leitura melhora o desempenho prosódico.

Para Silva (2009) a representação conjunta dos signos linguísticos e dos sinais de pontuação resulta na construção do sentido no âmbito da escrita. Para este autor, "a pontuação é um recurso de extrema importância na construção dos sentidos" (SILVA, 2009, p.97). Dessa forma, pensamos que é possível obter sentidos diferentes a partir da pontuação utilizada. A presença ou até mesmo a ausência de pontuação altera-se totalmente o sentido do enunciado. Podemos perceber essas diferenças nos seguintes exemplos:

Quadro 3 – os sentidos causados pela ausência ou presença de determinado sinal de pontuação

1a. Você viu o padre, Tiago?
1b. Você viu o padre Tiago?
2a. Mate o homem não, é pecado.
2b. Mate o homem, não é pecado.

Fonte: elaboração própria

Os exemplos acima ilustram os sentidos causados pela ausência ou presença de determinado sinal de pontuação. Sendo assim, podemos observar que no caso do exemplo (1a) fica entendido que uma pergunta é feita a Thiago, se ele viu o padre. Já no caso do exemplo (1b) fica entendido que uma pergunta é feita a alguém, mas não se sabe quem é esse interlocutor, se ele viu o padre Thiago. Nesses casos, a presença ou ausência da vírgula em um enunciado, que tem os elementos sintáticos na mesma ordem, tem significado diferente e, consequentemente deve ser interpretado de forma diferente.

Fazendo uma análise dos exemplos (2a e 2b), a alteração na posição da vírgula modifica totalmente o significado do enunciado escrito. No exemplo (2a) a correta interpretação é que não se pode matar o homem, pois este ato é considerado um pecado. Já no exemplo (2b) a correta interpretação é de que se pode matar o homem, pois este ato não é considerado um pecado. Exemplos como os expostos em (2a e 2b) evidenciam a importância dos sinais de pontuação, da vírgula, em especial, para a construção do sentido, pois, a depender da posição que ocupem nos enunciados, alteram o sentido dos mesmos. A leitura

expressiva com marcação prosódica destes enunciados, incitada pelos sinais de pontuação, vai interferir decisivamente na sua compreensão.

> O enunciado não se constrói como um amontoado de palavras e orações. Ele se organiza segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam esses princípios. Proferidas as palavras e orações sem tais aspectos melódicos e rítmicos, o enunciado estaria prejudicado na sua função comunicativa. Os sinais de pontuação, que já vem sendo empregados desde muito tempo, procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica. (BECHARA, 1999, p.604).

Os sinais de pontuação devem ser vistos como um elemento constitutivo do texto escrito que é produzido pelo autor e interpretado pelo leitor com a finalidade de conferir-lhe sentido. Segundo Cagliari (1995), essas marcas gráficas são essenciais para tornar os textos mais claros e evitar ambiguidades.

É possível afirmarmos que a má qualidade nas produções, compreensões e leituras dos alunos em parte se dá pelo fato de estes não conhecerem o uso correto dos sinais de pontuação que funcionam como marcadores prosódicos. Sendo assim, pode-se dizer que, para alcançar um nível proficiente de produção, compreensão e leitura é necessário que o educando participe de um processo educacional apropriado e isso inclui receber instruções adequadas quanto aos aspectos prosódicos da linguagem.

4 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS COMO SUPORTE À COMPREENSÃO LEITORA

Compreender textos é uma atividade de grande relevância para um indivíduo, seja considerando sua vida escolar e/ou acadêmica, ou mesmo para o uso social. Sabendo da sua importância, um dos grandes desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a compreender o que leem e não apenas a decodificar, pois a aquisição da compreensão leitora é imprescindível para agir com autonomia em uma sociedade letrada.

A compreensão de um texto é um processo dinâmico de construção de sentidos e se dá a partir do uso de diferentes estratégias para entender as informações implícitas e explícitas contidas no texto e inferir outras, além de integrá-las num todo coerente. Trata-se de uma habilidade complexa, que necessita de estratégias e processos que propiciem o bom desempenho do leitor. Dentre as estratégias que podem potencializar a leitura estão as cognitivas e as metacognitivas.

Primeiramente, faz-se necessário distinguir as estratégias cognitivas e as metacognitivas. Na visão de Kato (1985, p.102) "as estratégias cognitivas designarão os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor e as estratégias metacognitivas designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas".

Nessa perspectiva, para compreender textos escritos é necessária a utilização de múltiplas estratégias cognitivas e metacognitivas. Kato (1985) ao abordar claramente o tema e traça a oposição entre cognição e metacognição, se ancora em Vygotsky (1962) e sua lei do estado de consciência, segundo a qual é possível fazer a distinção entre as duas fases no desenvolvimento do conhecimento: uma fase de desenvolvimento automático e inconsciente (cognitiva) e uma em que se observa um aumento gradual do controle ativo desse conhecimento (metacognitiva).

Leffa (1996) diferencia a atividade cognitiva da metacognitiva pelo tipo de conhecimento utilizado pelo leitor para executar a atividade: conhecimento declarativo ou conhecimento processual. Para ele o conhecimento declarativo pertence ao domínio das atividades cognitivas, ou seja, envolve apenas a consciência da tarefa a ser feita. Já o conhecimento processual pertence ao domínio das atividades metacognitivas e abarca não apenas a consciência da tarefa a ser feita, mas também a consciência da própria consciência, uma avaliação e controle do próprio conhecimento envolvendo não só o produto do conhecimento, mas também o controle do próprio processo necessário para se chegar ao

produto. Portanto, as atividades cognitivas são aquelas que envolvem inconsciência do processo, mas não do resultado e as atividades metacognitivas são avaliação, controle e consciência do resultado da tarefa e do caminho percorrido até obtê-lo.

Um leitor proficiente utiliza várias estratégias para atingir o seu objetivo com a leitura, se uma estratégia não der certo ele tentará outra para checar se está verdadeiramente compreendendo o texto. Para Leffa (1996) a metacognição envolve: (a) a habilidade para monitorar a própria compreensão e (b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha. Acerca da metacognição Leffa (1996) afirma que:

> A metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo (LEFFA, 1996, p.46).

São muitas as estratégias empregadas de modo que se obtenha a compreensão de um texto. Faz-se necessário desenvolver no aluno a habilidade de monitorar a própria compreensão e a habilidade de tomar as próprias medidas adequadas para checar se o texto está ou não sendo compreendido. Por isso, devemos procurar identificar e explorar as mais variadas estratégias e procedimentos que garantam a compreensão de um texto ou enunciado.

Estudiosos das áreas das ciências da cognição como: Kato (1985; 1995) e Leffa (1996) asseguram que a leitura é concebida como um processo cognitivo que tem dois tipos básicos de processamento de informação: ao primeiro chamam de descendente (*top-down*) e ao segundo de ascendente (*bottom-up*).

De acordo com Kato (1985, p. 40), "o processamento descendente (*top-down*) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a micro estrutura e da função para a forma". Sendo assim, o processamento descendente se realiza das unidades maiores para as unidades menores. Ao estar focado em unidades maiores, o leitor se apoia nas informações extratextuais, fazendo predições acerca do sentido do texto, sem dar muita atenção às sinalizações textuais: letras, palavras e sentenças. Este tipo de processamento pode ocorrer em vários níveis: no nível da palavra, no nível do sintagma, ou a nível textual.

Ainda na definição Kato (1985, p. 40), "o processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes". O processamento ascendente, diferente do descendente, se realiza das unidades menores para as

maiores de forma linear. Nesse processo, compreender corresponde a extrair do texto o sentido já codificado, em que a leitura é vista como um processo exato, em que não há aproximações.

Ao se referir a esses dois processos, Kato (1995, p. 68) afirma ainda que "tanto o processamento descendente quanto o ascendente não se aplicam apenas ao nível de sentença. Em qualquer nível podemos estar fazendo uso, quer de pistas formais (estratégia ascendente), quer de pistas semânticas ou pragmáticas (estratégia descendente)".

Esses dois tipos de processamento podem servir de base para descrever tipos de leitores. Kato (1985, p. 40-41) descreve três tipos de leitores e as suas características, de acordo como cada um privilegia o tipo de processamento. Vejamos detalhadamente neste quadro comparativo:

Quadro 4 - Leitores que privilegiam cada tipo de processamento

Leitor que privilegia o processamento descendente	**Leitor que privilegia o processamento Ascendente**	**Leitor Maduro**
- Utiliza muito pouco o ascendente; - Apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto; - É fluente e veloz; - Faz excesso de adivinhações; - Faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto.	- Constrói o significado com base nos dados do texto; - Faz pouca leitura das entrelinhas; - É vagaroso e pouco fluente; - Tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto; - Não sabe distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante.	- Usa de forma adequada e no momento apropriado os dois processos complementarmente; - Tem um controle consciente e ativo de seu comportamento.

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 4 ilustra de maneira clara como diferente tipo de leitor atua no ato da leitura. Há faixa etária em que certas estratégias serão mais difíceis de serem executadas. Kato (1985, p.111) declara que "a criança tem estratégias cognitivas textuais, mas grande parte das crianças não consegue ainda fazer afirmações ou desempenhar atividades que exijam dela capacidade metacognitiva no nível textual".

Duas estratégias cognitivas que são potencialmente auxiliares à metacognição são: levantamento de hipóteses e elaboração de previsões. Elas podem estimular o leitor a fazer uso de atividades de monitoramentos que levem à construção de uma interpretação. Para Solé (1998, p. 27) "a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação".

Na visão de Solé (1998) para que um leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê deve fazer algumas previsões com relação ao texto. Para a autora ativar os conhecimentos prévios sobre o tema e estabelecer previsões sobre o texto, elaborando perguntas e criando hipóteses, são posturas antes da leitura que se constituem em estratégias que podem favorecer a compreensão do texto. Instigar o aluno a elaborar hipóteses e inferências de previsão pode guiá-lo em seu processo de compreensão leitora.

As estratégias e os processos de leitura devem ser ensinados pelo professor a fim de garantir que o aluno compreenda os diversos textos que se propuser a ler. Na visão de Kato (1985, p.115) "O professor criativo e experiente poderá utilizar-se do conhecimento que tem a criança e da situação de aprendizagem para, a partir delas, propor atividades significativas que levem a criança a utilizar e desenvolver toda a sua capacidade cognitiva e metacognitiva". Deste modo, o leitor eficiente é aquele que está apto a utilizar, de forma alternada, tanto as estratégias cognitivas quanto as metacognitivas.

5 METODOLOGIA

Para atender aos propósitos deste estudo, neste capítulo é feita a descrição da metodologia que foi adotada na pesquisa e os caminhos que percorremos não só no levantamento do problema, como também na busca de solução a partir de hipóteses levantadas e as ações que auxiliaram na busca de solução dos problemas apontados.

5.1O MÉTODO

Tendo em vista que alunos da educação básica estão concluindo o Ensino Fundamental sem terem adquirido as competências e habilidades adequadas dessa etapa educacional, partimos na busca de alternativas que auxiliassem na resolução dos problemas apontados. Para tanto, adotamos o método da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação está associada às diversas formas de ação coletiva em busca de resolução de problemas a fim de gerar transformação. Não se trata de uma pesquisa para simples levantamento de dados, este método exige, principalmente, a ação na comunidade pesquisada. Assim, o pesquisador, ao adotar essa perspectiva metodológica, analisa os problemas dinamicamente, toma decisões e executa ações (THIOLLENT, 1996).

A pesquisa-ação é um método muito utilizado em projetos de pesquisa educacional. Na visão de Engel (2000, p. 182) “a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar os professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa”. Desta forma, utilizamos o método da pesquisa-ação, porque além de detectar os problemas, nós propomos soluções e intervimos na comunidade pesquisada, a fim de diminuir os problemas detectados. Segundo Thiollent (1996, p.16) “Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”.

O método da pesquisa-ação é muito válido quando aplicado na área de ensino, uma vez que tende a unir teoria e prática como partes integrantes da atuação pedagógica, ajudando na resolução dos problemas que são percebidos pelo professor durante a sua atuação em sala de aula, local onde ele desempenha um papel ativo na busca de uma educação de qualidade. Nesta mesma visão, Tripp (2005) afirma que:

> A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p.245).

Desta forma, consideramos que a pesquisa-ação constitui-se o método ideal para esta proposta de trabalho, visto que partimos da percepção de um problema e seguimos na busca de alternativas que visem à resolução dos problemas apontados, tendo a intervenção como um importante instrumento desta pesquisa.

5.2 CAMPO DE ESTUDO

A presente pesquisa foi desenvolvida no Centro Educacional Rui Barbosa (CERB), localizada na Rua Padre Ladislau Klener, 180, centro, Malhada de Pedras – Bahia. Está situada em um local bastante frequentado pelos cidadãos malhada-pedrenses, em função de ser circundada pela Prefeitura Municipal, delegacia e posto de saúde.

Figura 1 – Vista Frontal do Centro Educacional Rui Barbosa

Fonte: Google Maps[6]

[6]Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-14.3872704,-41.8789367,3a,75y,286h,78.86t/data=!3m6!1e1!3m4!1sXdxqyFm6R5-IxtbRt-OZ3A!2e0!7i13312!8i6656?hl=pt-BR>. Acesso em: 29 ago de 2016.

O CERB é uma escola pública, pertencente à rede municipal de ensino e está em funcionamento desde 1976. Oferta o Ensino Fundamental Anos Finais e a Educação de Jovens e Adultos. Tem 527 (quinhentos e vinte e sete) alunos matriculados, 32 professores e 25 funcionários de apoio. O colégio funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno. O horário de funcionamento obedece à seguinte sequência: turno matutino – funciona das 7h30min às 11h55; turno vespertino – funciona das 13h às 17h25min; turno noturno – funciona das 19h às 22h. No diurno, são disponibilizados intervalos de 15 minutos para ser servida a alimentação escolar, preparada na própria escola. No noturno, apesar de não haver intervalo, a alimentação é servida durante as aulas, dentro da sala. No turno matutino, encontram-se 257 (duzentos e cinquenta e sete) discentes distribuídos em 10 turmas. Sendo três turmas de 6º ano, três turmas de 7º ano, duas turmas de 8º ano e duas turmas de 9º ano. No turno vespertino, encontramos 229 (duzentos e vinte e nove) discentes distribuídos em 9 (nove) turmas, sendo duas turmas de 6º ano, duas turmas de 7º ano, duas turmas de 8º ano, uma turma de 9º ano, uma turma de Educação de Jovens e Adultos III (EJA III), correspondente aos 6º e 7º anos e uma turma de Educação de Jovens e Adultos IV (EJA IV), correspondente aos 8º e 9º anos. No noturno, são apenas 41 (quarente e um) discentes distribuídos em duas turmas, sendo uma turma de EJA III e uma de EJA IV.

Os alunos matriculados são oriundos da sede e da zona rural, pois não há oferta do Ensino Fundamental Anos Finais no meio rural. Esses discentes são considerados procedentes de famílias da classe média baixa e baixa, e em sua maioria são filhos de pequenos agricultores. O acesso à unidade escolar é realizado através de ônibus disponibilizados pela prefeitura por meio do Programa Nacional de Transporte do Escolar.

A escolha desta Unidade Escolar se deu a partir dos seguintes critérios: facilidade de acesso da pesquisadora a esta escola, disponibilidade e interesse da direção do colégio em participar da pesquisa, número de participantes suficiente para a coleta dos dados e, principalmente, por ser a única escola no município a ofertar o Ensino Fundamental Anos Finais.

5.3 PARTICIPANTES

Para participar desta pesquisa, foram selecionadas duas turmas: uma de 6º ano (6ºM3) do turno matutino e outra de 9º ano (9ºM1) também do turno matutino. A escolha destas turmas se deu devido ao fato de as aulas de Língua Portuguesa acontecerem no mesmo

horário em ambas as turmas e de serem compostas por alunos que estavam entrando (6º ano/5ª série) e saindo (9º ano/8ªsérie) do Ensino Fundamental Anos Finais. A turma de 6ºM3 foi denominada de **Turma Teste** e a turma de 9ºM1 foi a **Turma Controle**. A turma teste participou de todas as etapas da pesquisa - diagnóstico, intervenção pedagógica e atividade avaliativa final -, já a turma controle não passou pelo processo de intervenção, participou apenas do diagnóstico inicial e atividade avaliativa final, uma vez que esta diferenciação serviu de parâmetro pera medir a validade da intervenção aplicada. O motivo pelo qual escolhemos o 6º ano/5ª série para ser a turma teste foi por acreditarmos que se no início desta etapa de ensino for bem trabalhada a questão dos marcadores prosódicos e das estratégias de compreensão leitora, esta turma chagaria ao fim do Ensino Fundamental Anos Finais com grande proficiência em leitura e produção textual.

A turma teste (6ºM3) era composta por 29 (vinte e nove) discentes matriculados. Destes, dezoito são do sexo masculino e onze do sexo feminino e se encontravam na faixa etária dos 11 aos 16 anos. Deste grupo, onze alunos residiam na sede do município e os demais residiam em comunidades localizadas na zona rural. Dessa turma, apenas 25 (vinte e cinco) alunos estavam presentes no dia da aplicação do diagnóstico.

A turma controle (9ºM1) tinha 18 (dezoito) discentes matriculados. Destes, dez são do sexo masculino e oito do sexo feminino e se encontravam na faixa etária dos 14 aos 16 anos. Deste grupo, nove alunos residiam na sede do município e os demais residiam em comunidades localizadas na zona rural. Dessa turma, apenas 15 (quinze) alunos estavam presentes no dia da aplicação do diagnóstico.

A análise dos resultados da aplicação desta pesquisa foi feita com base no quantitativo de discentes que estavam presentes no dia da aplicação do diagnóstico. Contudo, todos os vinte e nove alunos matriculados no 6ºM3 participaram das oficinas da proposta de Intervenção Pedagógica.

Os pais ou responsáveis pelos alunos matriculados nessas turmas foram convocados à Unidade Escolar para que lhes fossem dados todos os esclarecimentos sobre a pesquisa e para que assinassem o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Anexo A) e os alunos assinaram o TERMO DE ASSENTIMENTO (Anexo B). Esses documentos foram analisados e aprovados pelo Conselho de Ética em Pesquisa por meio do parecer nº. 1.575.981.

5.4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Com base nos estudos teóricos realizados, elaboramos diversas atividades que foram aplicadas durante a intervenção pedagógica desta pesquisa, no intuito de verificar se a nossa hipótese de que um ensino sobre pontuação orientado por questões de ordem prosódica poderia influenciar na aquisição proficiente da leitura e da escrita e que ao apreender, identificar e usar corretamente os sinais de pontuação o aluno teria menor dificuldade de compreender e produzir textos.

Esta proposta de intervenção pedagógica buscou relacionar os dados obtidos por meio das análises realizadas nesta pesquisa aos propósitos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere ao ensino da compreensão leitora e o emprego dos sinais de pontuação que funcionam como marcadores prosódicos. A descrição de como se deu esta proposta de intervenção pedagógica está detalhada no item 5.4.3, que descreve as etapas do desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica**.**

5.4.1 **Objetivo geral**

Verificar se um ensino sobre pontuação orientado por questões de ordem prosódica pode influenciar na aquisição proficiente da leitura e da escrita e ajudar os alunos a serem proficientes em compreensão leitora, em habilidade de escrita de textos e no uso dos sinais de pontuação, que funcionam como marcadores prosódicos.

5.4.2 **Objetivos específicos**

Tendo em vista os objetivos gerais desta pesquisa, formulamos os seguintes objetivos específicos no sentido de propor uma intervenção nas turmas pesquisadas:

- Aplicar atividades que visem o desenvolvimento de habilidades de escrita e compreensão leitora;
- Propor atividades que ajudem o aluno a aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre pontuação, entonação e ênfase;
- Desenvolver atividades de leitura e escrita que põem em uso aspectos discursivos, estilístico e semântico relacionados à pontuação;
- Refletir, juntamente com os alunos, sobre qual(is) efeito(s) de sentido a pontuação propicia ao texto;

- Orientar os educandos de maneira que eles compreendam as funções dos sinais de pontuação;
- Aprimorar a compreensão leitora dos alunos a partir da pontuação, tendo em vista que, para que se consiga empregar os sinais de pontuação adequados, eles terão que ler e reler o texto;
- Desenvolver atividades que propiciem ao aluno a utilização correta dos sinais de pontuação, tanto na leitura, quanto na escrita.

5.4.3 **Etapas do desenvolvimento da Proposta de Intervenção Pedagógica**

A definição das etapas da elaboração de uma intervenção pedagógica é muito importante para o professor se organizar e mapear o que deseja trabalhar. Desta forma, esta proposta foi estruturada em três etapas que foram desenvolvidas em um período de quase dois meses para os participantes citados no item 5.3, ficando assim distribuída: 1ª etapa - diagnóstico; 2ª etapa - intervenção pedagógica; e 3ª etapa - atividade avaliativa final.

Na primeira etapa, denominada de **diagnóstico**, aplicamos uma avaliação com o titulo "Atividade Diagnóstica", contendo algumas atividades que nos possibilitou observar o conhecimento que os alunos possuem acerca do uso e funções dos sinais de pontuação e verificar o nível de compreensão leitora em que esses alunos se encontravam. Na segunda etapa, partimos para a **intervenção pedagógica**, em que desenvolvemos atividades variadas e com diferenciados graus de complexidade, cujos propósitos foram a concretização dos objetivos específicos, anteriormente explicitados. Já na terceira e última etapa, aplicamos a **atividade avaliativa final**. Nessa fase, reaplicamos as mesmas atividades aplicadas na primeira etapa, com o intuito de obtermos dados para a comparação entre os conhecimentos anteriores e posteriores à intervenção pedagógica. Para o desenvolvimento dessa última etapa, seguimos as mesmas orientações e tempo previstos para o diagnóstico. As três etapas encontram-se pormenorizadas nos tópicos seguintes.

Para melhor elucidação das etapas do desenvolvimento da Proposta de Intervenção Pedagógica, dos participantes e do tempo de realização de cada uma, segue figura 2 com detalhamento das etapas:

Figura 2 – Estrutura básica das etapas do desenvolvimento da Proposta de Intervenção Pedagógica

Fonte: Elaboração própria

5.4.3.1 Diagnóstico

As atividades que desenvolvemos nessa primeira etapa tiveram como objetivo fazer um diagnóstico dos principais problemas de compreensão e escrita textual, sobretudo dos problemas de marcação prosódica apresentados pelos participantes tanto na leitura em voz alta quanto na produção de texto.

Aplicamos o instrumento de diagnóstico no próprio ambiente escolar, no horário regular de aulas de Língua Portuguesa. Os alunos de ambas as turmas estavam presentes cada um em sua sala de aula ao mesmo tempo. Essa atividade foi aplicada pela professora de Língua Portuguesa de cada turma.

O *corpus* foi formado a partir de atividades que verificaram o nível de compreensão leitora e de habilidade em escrita dos alunos e apontaram os principais problemas do uso de pontuação que esses apresentam. O desenvolvimento dessa fase da etapa diagnóstica foi constituído de três partes: 1) leitura de três textos narrativos e atividades com perguntas de resposta literal, inferencial e de elaboração pessoal sobre os textos lidos e quentões sobre as funções dos sinais de pontuação; 2) produção de texto pelos alunos para coleta de dados relativos ao emprego da pontuação; e 3) gravação, em áudio, da leitura oral que os alunos realizaram do texto “A cigarra e a formiga (A formiga boa)” de Monteiro Lobato e dos seus próprios textos, produzidos na segunda parte.

Para atender aos propósitos desta pesquisa, foram elaborados alguns instrumentos (Apêndice 1) especificamente para a coleta de dados, a fim de verificar o nível de compreensão leitora dos educandos e de habilidades na escrita e averiguar se esses

reconhecem usos/funções de alguns sinais de pontuação e a sua importância para a organização/compreensão do texto escrito.

Para a realização da primeira parte foram selecionados três textos narrativos - a crônica “O homem nu” de Fernando Sabino; a piada “Má sinalização”; e a crônica “Continho” de Paulo Mendes Campos (Cf. Anexo C). Com o intuito de verificar os níveis de compreensão leitora dos alunos e sua competência em utilizar os sinais de pontuação foram elaboradas vinte questões contendo: 2 perguntas de resposta literal (pergunta cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto); 6 perguntas de resposta inferencial (pergunta para pensar e buscar, cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência); 6 perguntas de resposta de elaboração pessoal (perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exige a intervenção do conhecimento e/ou a opinião) sobre os textos lidos; e 6 questões sobre as funções e o uso dos sinais de pontuação, essenciais para a compreensão do texto lido.

Na segunda parte, propusemos uma atividade de produção de texto. Nessa atividade, os alunos foram motivados a produzirem um texto sobre amizade, para que fosse analisado quanto à utilização dos sinais de pontuação.

Já na terceira e última parte, foram selecionados dez alunos – cinco da turma teste e cinco da turma controle. A seleção aconteceu por meio de sorteio. Os alunos foram motivados a lerem o texto “A cigarra e a formiga (A formiga boa)” de Monteiro Lobato (Cf. Anexo D). A escolha desse texto se deu pelo fato de ser um texto simples e de fácil leitura.

Foi, também, solicitado que os dez alunos - da turma teste e controle - realizassem a leitura oral de suas próprias composições. As leituras foram gravadas em arquivos de áudio pela pesquisadora. Essa terceira parte foi muito importante porque nos permitiu ter uma maior percepção das possíveis correlações entre variações melódicas e o registro dos sinais de pontuação na escrita.

As atividades de leitura, compreensão, produção e de gravação da leitura dos textos foram muito importantes porque nos permitiram observar: a) em que nível de compreensão leitora esses alunos se encontravam; b) se os alunos reconheciam as funções dos sinais de pontuação; c) se a pontuação empregada por esses alunos, em seus textos escritos, era adequada ou inadequada à mensagem que eles pretendiam transmitir; d) se as produções dos participantes apresentavam o uso correto da pontuação; e) se os alunos conseguiam realizar a leitura com a entonação incitada pelos sinais de pontuação; f) se as variações melódicas realizadas pelos alunos durante as leituras dos textos, tanto do texto “A cigarra e a formiga (A

formiga boa)" de Monteiro Lobato quanto de suas produções, estavam ou não marcadas (com pontuação) nesses textos; e g) se haviam divergências entre o tipo de entonação sugerida pela pontuação presente nos textos e os registros feitos pelos alunos durante a leitura oral.

A razão pela qual decidimos eleger estas formas para avaliar a compreensão da leitura foi o fato de acreditarmos que elas podem se complementar, isto é, a soma do desempenho nestas atividades poderia estabelecer um índice mais completo e adequado de verificação da compreensão leitora, da habilidade na escrita de textos e do uso dos marcadores prosódicos.

A seguir, descrevemos a organização geral do diagnóstico, elencando os objetivos das atividades que a compõem, os procedimentos para aplicação e os recursos necessários à sua realização.

Objetivos
➢ Avaliar o conhecimento que o aluno dispõe acerca da compreensão de texto e do uso/funcionalidade da pontuação nos estágios anterior à aplicação da proposta de intervenção pedagógica, observando se o aluno é capaz de: - ler e compreender textos; - analisar textos fazendo inferências; - identificar usos adequados/inadequados dos sinais de pontuação no texto, associando-os à marcação de variações melódicas; - empregar a pontuação, visando atribuir sentidos diferenciados às frases; - produzir texto coeso e coerente, utilizando corretamente os sinais de pontuação; - ler com expressividade, utilizando a pontuação como suporte para realizar entonações no momento da leitura oral. ➢ Analisar o nível de compreensão leitora e os conhecimentos acerca do uso/funcionalidade da pontuação demonstrado pela turma teste, em comparação com a turma controle.
Procedimentos para aplicação
➢ Apresentar os objetivos propostos para a avaliação de diagnóstico; ❖ Parte 1 ➢ Entregar a cópia impressa da avaliação; ➢ Recolher a avaliação, transcorridos os 50 minutos destinados à sua aplicação.

❖ Parte 2 ➢ Entregar a cópia impressa da proposta de produção de texto; ➢ Recolher a avaliação, transcorridos os 50 minutos destinados à sua aplicação. ❖ Parte 3 ➢ Apresentar a cópia impressa do texto "A cigarra e a formiga (A formiga boa)" de Monteiro Lobato, para que os alunos realizem a leitura; ➢ Entregar, aos alunos, seus próprios textos, produzidos na parte 2; ➢ Realizar gravação, em áudio, da leitura oral que os alunos realizarão.
Recursos
▪ Avaliação Diagnóstica impressa; ▪ Gravador de áudio.

5.4.3.2 Intervenção Pedagógica

De posse dos resultados obtidos por meio da aplicação das atividades do diagnóstico, propusemos uma intervenção pedagógica, que visou à busca de soluções para modificação da realidade encontrada. Essa intervenção foi realizada durante as aulas regulares de Língua Portuguesa e todos os alunos matriculados na turma do sexto ano, denominada de turma teste, participaram das atividades propostas.

A escolha das atividades que compõem esta intervenção não foi feita de forma aleatória. Pelo contrário, foram pensadas de forma estratégica, no intuito de elevar o nível de compreensão leitora e despertar o aluno para o uso correto dos sinais de pontuação, tendo em vista a sua relevância para a compreensão de um texto.

Na elaboração da proposta de intervenção espelhamos na pesquisa realizada por Oliveira (2015) acerca dos sinais de pontuação e a representação de aspectos prosódicos na escrita e na leitura de alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Oliveira (2015) desenvolveu sua pesquisa em uma escola pública da cidade de Planalto – BA e implementou uma proposta de intervenção didática centrada no desenvolvimento de atividades relacionadas aos usos da pontuação e sua inter-relação com aspectos prosódicos. Algumas das atividades utilizadas nessa intervenção também haviam sido utilizadas por essa autora na sua pesquisa.

Para a construção dessa proposta de intervenção, tomamos como base também as orientações sugeridas nos PCNs e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos foram tomados como base porque são documentos de referência nacional comum para a organização do Ensino Fundamental no Brasil e fundamenta outros documentos oficiais que discutem as diretrizes dessa etapa da Educação Básica.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 88), "o planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados" e é isso que propusemos nesta pesquisa. Partimos do diagnóstico que nos deu um parâmetro do nível de compreensão leitora dos alunos e aplicamos uma sequência didática com nível de dificuldade gradual. Essa estratégia também é mencionada nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 88) ao sugerir que se adote "sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas". A BNCC menciona a sequência didática como uma típica ação da prática didático-pedagógica que deve ser trabalhada (BRASIL, 2016, p. 239).

Para compor o *corpus* foi elaborada uma sequência didática com cinco oficinas - cada oficina com a duração de 100 minutos - durante cinco semanas. As atividades de intervenção envolveram leitura, compreensão e escrita de texto e exploraram, sobretudo, os sinais de pontuação que funcionam como marcadores prosódicos, tendo em vista contribuir significativamente para a elevação do nível de compreensão leitora e de habilidade em escrita dos participantes.

A oficina 1 (Apêndice 2), intitulada "Os sinais de pontuação e a sua função", foi pensada com a finalidade de ajudar os alunos a compreenderem melhor a função e emprego dos sinais de pontuação na língua portuguesa, a perceberem a importância da pontuação na construção de sentido do texto e a realizarem leitura oral de textos, observando a pontuação para melhor se expressar.

A oficina 2 (Apêndice 3), cujo título é "A pontuação faz toda a diferença", foi elaborada com o intuito de discutir sobre a importância da pontuação para a organização/compreensão do texto escrito. Essa oficina visa, também, ajudar o aluno a perceber que há mais de uma possibilidade de pontuação para o texto e que a pontuação é um recurso utilizado pelo autor para orientar o entendimento do leitor.

A oficina 3 (Apêndice 4), com o título: "A pontuação na construção do sentido do texto", foi criada com o propósito de explorar aspectos discursivos, estilístico e semântico relacionados à pontuação, reconhecendo que ela é essencial para dar sentido ao texto. Nessa

oficina são propostas atividades diversificadas que ajudem o aluno a perceber que a troca do sinal de pontuação modifica totalmente o sentido do texto, motivando-os a utilizarem os sinais adequadamente.

Com o objetivo de promover uma reflexão sobre a relação entre variações entonacionais e o emprego da pontuação, realizamos a oficina 4 (Apêndice 5) "Entonação e pontuação: uma bela união!". Nesse quarto encontro, priorizamos a realização de atividades como: leitura oral, pontuação de textos e produção escrita de pequeno texto, com vistas a levar o aluno a reconhecer que o uso dos sinais de pontuação pode ser determinado por fatores de ordem entonacional.

A oficina 5 (Apêndice 6), intitulada "Reforçando a aprendizagem – Jogo: TUDO ou NADA", foi elaborada com o objetivo de promover um momento de revisão dos estudos feitos nas oficinas anteriores, para reforçar a aprendizagem e propor um momento de aprendizagem divertida, e assim propiciar a interação entre os alunos da turma. Portanto, os objetivos previstos para esse encontro estão relacionados com as demais oficinas desta proposta de intervenção.

5.4.3.3 Atividade Avaliativa Final

Por fim, a atividade avaliativa final teve como objetivo fazer um balanço do resultado das atividades de intervenção aplicadas, a fim de verificar se a intervenção pedagógica teve êxito e se houve uma melhora significativa na compreensão leitora, na habilidade de escrita dos participantes e no uso correto dos sinais de pontuação que funcionam como marcadores prosódicos.

O *corpus* dessa terceira etapa foi o mesmo descrito na primeira, pois fizemos uma reaplicação de todas as atividades utilizadas no diagnóstico, alterando-se apenas o termo Atividade Diagnóstica para Atividade Avaliativa Final. Esta estratégia nos possibilitou avaliar a validade da intervenção pedagógica e se os objetivos foram alcançados.

Essa atividade foi realizada pelas turmas teste e controle. A turma controle foi inserida nesta proposta por amostra de conveniência. A nossa hipótese inicial foi que questões de ordem prosódica são essenciais na compreensão de um texto e que se esse conteúdo for bem trabalhado no momento em que esses alunos entrarem no Ensino Fundamental Anos Finais, ao concluírem esta etapa da educação básica esses alunos terão um nível de compreensão leitora mais elevado. Por isso, sentimos a necessidade de fazer a comparação entre a turma teste (6º ano/ 5ªsérie) e a turma controle (9º ano/ 8ª série), uma vez que acreditávamos que ao

final da aplicação desta proposta a turma teste, ainda cursando o 6º ano/ 5ª série, alcançaria o mesmo nível de compreensão leitora da turma controle, que tem três anos de escolarização a mais. A nossa hipótese foi confirmada por meio dos resultados obtidos na Atividade Avaliativa Final.

Assim, para verificarmos o alcance dos nossos objetivos, analisamos os dados obtidos na Atividade Avaliativa Final em comparação com a Atividade Diagnóstica de modo pormenorizado. Na comparação dos resultados, consideramos os percentuais de desenvolvimento individualmente e por faixas.

5.4.4 **Cronograma de aplicação da proposta**

As atividades relacionadas à proposta de intervenção aqui apresentada foram desenvolvidas entre os meses de agosto e setembro de 2016 e distribuídas conforme descrição a seguir:

Mês	Data	Ações	Duração
Agosto	16	Apresentação da proposta aos pais e alunos e convite à participação.	50 min
	17	Aplicação das partes 1 e 2 da Atividade de Diagnóstico para as turmas teste e controle.	100 min
	23	Aplicação da parte 3 da Atividade de Diagnóstico para dez alunos das turmas teste e controle.	50 min
	24	Aplicação da oficina 1 - “Os sinais de pontuação e a sua função”.	100 min
	31	Aplicação da oficina 2 - “A pontuação faz toda a diferença”.	100 min
Setembro	09	Aplicação da oficina 3 - “A pontuação na construção do sentido do texto”.	100 min
	14	Aplicação da oficina 4 - “Entonação e pontuação: uma bela união!”.	100 min
	21	Aplicação da oficina 5 - “Reforçando a aprendizagem – Jogo: TUDO ou NADA”	100 min
	28	Aplicação das partes 1 e 2 da Atividade Avaliativa Final para as turmas teste e controle.	100 min
	30	Aplicação da parte 3 da Atividade Avaliativa Final para as turmas teste e controle.	50 min

6 UM BALANÇO DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A análise dos dados obtidos nesta pesquisa se deu a partir dos métodos qualitativo e quantitativo, os quais permitiram uma avaliação mais satisfatória, uma vez que acreditamos que ambos são complementares. Um preenche as lacunas que o outro não consegue suprir.

Nesta pesquisa, levamos em consideração não apenas quantas, mas, principalmente, quais foram as questões específicas em que os alunos obtiveram uma boa resolução. Por isso, consideramos relevante que a avaliação qualitativa complementasse a avaliação quantitativa.

> Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004, p. 6).

Os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, a saber: as atividades de leitura, compreensão e produção de texto e as gravações da leitura oral realizadas pelos alunos nos permitiram a realização desses dois métodos.

6.1 O DIAGNÓSTICO

Conforme já explicitado no item 5.4.3.1, as atividades que compõem o diagnóstico (Apêndice 1) nos permitiram verificar o nível de compreensão leitora e de habilidade em escrita dos alunos, e apontaram os principais problemas de pontuação que eles apresentavam. O desenvolvimento dessa fase da pesquisa foi constituído de três partes: I- leitura de três textos narrativos e atividades com perguntas de resposta literal, inferencial e de elaboração pessoal sobre os textos lidos e questões sobre as funções dos sinais de pontuação; II- produção de texto pelos alunos para coleta de dados referentes ao emprego dos sinais de pontuação; III- gravação, em áudio, da leitura oral realizada pelos alunos para averiguarmos se eles realizavam variações tonais e pausas que, normalmente seriam incitadas por marcas pontuacionais.

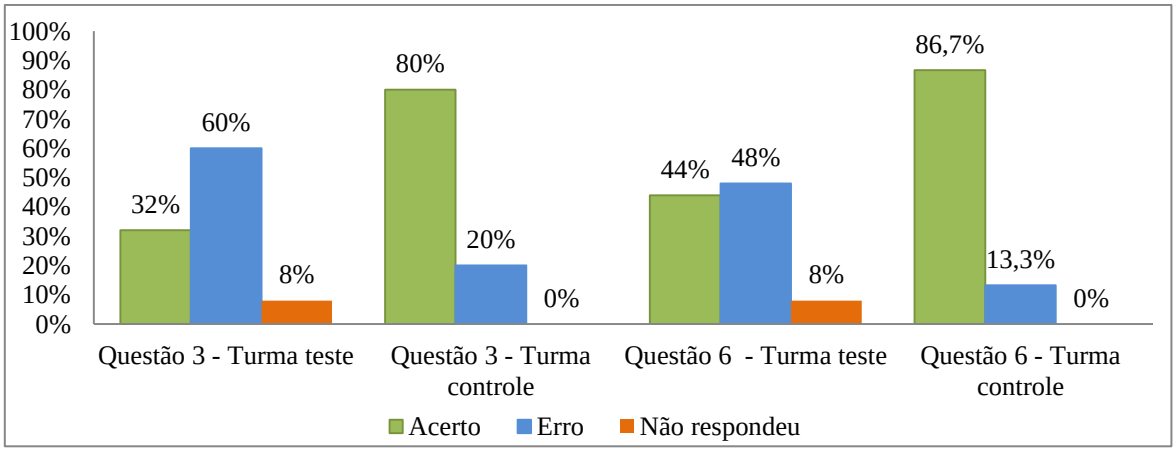
As partes I e II do diagnóstico foram realizadas no dia 17 de agosto de 2016, das 8 horas e 20 minutos às 10 horas, pelas turmas teste e controle, simultaneamente, aplicadas pela professora de Língua Portuguesa de cada turma. A parte III do diagnóstico foi realizada no dia 23 de agosto de 2016, das 8 horas e 20 minutos às 10 horas, pela pesquisadora com os alunos das turmas teste e controle.

6.1.1 Parte I - Leitura e compreensão de textos

O desenvolvimento da primeira parte do diagnóstico se deu a partir de: leitura de três textos narrativos e atividades com perguntas de resposta literal, inferencial e de elaboração pessoal sobre os textos lidos e questões sobre as funções e o uso dos sinais de pontuação.
Assim, as atividades aplicadas nos permitiram observar os níveis de compreensão leitora dos alunos. Após a aplicação do diagnóstico, classificamos os alunos em três níveis: a) nível baixo, os que têm habilidades de mera codificação (alunos que conseguem responder apenas a perguntas de resposta literal, ou seja, respostas que se encontram literal e diretamente no texto); b) nível médio, os que têm habilidades de compreensão inferencial (conseguem responder pergunta cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que ele pense, busque e relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência); c) nível alto, os que têm habilidades de compreensão plena (conseguem responder perguntas de resposta de elaboração pessoal, que tomam o texto como referencial, cuja resposta não pode ser apenas deduzida do mesmo, mas exige a intervenção do conhecimento e/ou a opinião sobre os textos lidos). Esses níveis foram elaborados com base na obra "Estratégias de Leitura" da autora Solé (1998).

Para o diagnóstico elaboramos duas questões de nível baixo, que envolvem habilidades de mera codificação. São questões consideradas fáceis, cujas respostas são facilmente encontradas no texto. O desempenho dos alunos da turma teste e da turma controle pode ser visualizado no gráfico 1.

Gráfico 1- Desempenho das turmas teste e controle nas questões, de nível baixo, do diagnóstico.



Fonte: elaboração própria

No que se refere ao desempenho dos alunos nas respostas dadas às duas questões de nível baixo, consideramos o resultado insatisfatório, dada a facilidade de encontrar as

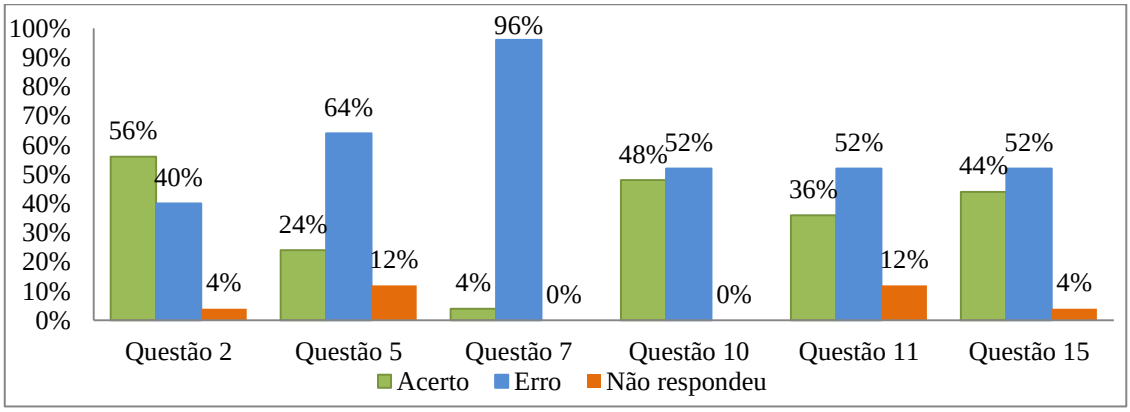
respostas no texto. Acreditamos que alunos que já tenham concluído os Anos Iniciais do Ensino Fundamental já deveriam ter adquirido conhecimentos para responder corretamente esse tipo de questão. Mesmo assim, o percentual de erro foi altíssimo. Na questão 6 o número de acerto foi de 44% na turma teste e 86,7% na turma controle. A turma controle, por ser composta por alunos concluintes do Ensino Fundamental, não obteve um resultado ideal, esperávamos um acerto de 100%.

O desempenho da turma teste na questão 3 foi bem abaixo da média. Apenas 32% dos alunos acertaram a resposta e 8% a deixaram em branco. O desempenho da turma controle nessa questão foi melhor, houve um acerto de 80%.

Dentre as questões de nível baixo a que se destacou foi a questão 3 pelo fato de ser a questão com maior percentual de erro pela turma teste, causando uma discrepância entre as duas turmas, gerando um distanciamento de 150% no numero de acerto, enquanto a questão 6 a diferença é de 96,8%.

A seguir, dispõem-se, nos gráficos 2 e 3, os resultados das questões classificadas como nível médio. Foram elaboradas seis questões com esse nível. Para que os alunos consigam respondê-las, é necessário que tenham adquirido a habilidade de compreensão inferencial, por se tratar de pergunta em que a resposta não está literalmente no texto, mas pode ser deduzida, o que exige que o aluno pense, busque e relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência para dar a resposta. Para análise do desempenho dos alunos na resolução das questões desse nível, apresentaremos dois gráficos – um para o desempenho da turma teste (gráfico 2) e outro para o desempenho da turma controle (gráfico 3).

Gráfico 2- Desempenho da turma teste nas questões de compreensão, de nível médio, do diagnóstico.



Fonte: elaboração própria

Com base nos dados do gráfico 2, é possível afirmarmos que a maior parte dos alunos matriculados na turma teste ainda não adquiriu a habilidade de compreensão

inferencial. Eles ainda não conseguem elaborar respostas que não estejam explicitamente no texto, não conseguem pensar e relacionar os elementos do texto, realizando algum tipo de inferência, para encontrar a resposta. Em quase todas as questões de nível médio, os índices de acerto foram abaixo de 50%. Só se registra uma ocorrência (questão 2) em que mais de 50% das respostas apresentadas estavam corretas, chegando a 56%. A turma conseguiu um acerto de 24% na questão 5; apenas 4% na questão 7; 48% na questão 10; 36% na questão 11; e 44% na questão 15. Os participantes da turma teste não tiveram um bom desempenho nessas questões, obtiveram uma média de 35,3% de acerto nesse nível.

Na visão de Solé (1998), para que a compreensão textual ocorra, é importante prever e inferir continuamente na leitura e tomando como base a informação do próprio texto e também do conhecimento já adquirido para que evidencie ou rejeite o que foi previsto e inferido. Contudo, a tarefa de realizar inferência ainda não é executada pela maioria dos alunos da turma teste, que buscam, na maioria das vezes, copiar apenas o que está no texto para responder às questões.

Dentre as questões de nível médio, a questão 7 foi a que os alunos da turma teste apresentaram maior dificuldade. Nessa questão o percentual de erro da turma foi de 96%. As respostas dadas pelos alunos a essa questão foram as mais variadas possíveis. Alguns alunos copiaram frases do texto, sem relação com a resposta, conforme pode ser observado no quadro 5.

Quadro 5 – Respostas copiadas do texto, por alunos da turma teste, para responder à questão 7.

Questão 7. Por que a vizinha disse: “O padeiro está nu!”?
Aluno W[7] - E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha.
Aluno Q - Tem um homem pelado aqui na minha porta.
Aluno C - Atirou os braços para cima e soltou um grito.

Fonte: elaboração própria

Esses exemplos confirmam que eles ainda buscam copiar frases do texto para responder às questões sem fazer inferência e sem elaborar resposta de acordo com as pistas que o texto dá. Foi possível perceber, ainda, que alguns alunos dão respostas aleatórias com fatos que não foram mencionados e que o texto não dá pista para se chegar a tal interpretação, conforme é comprovado no quadro 6.

[7] Para identificar os alunos sem que seus nomes fossem citados, utilizamos uma letra do alfabeto para identificar cada aluno, tanto da turma teste quanto da turma controle.

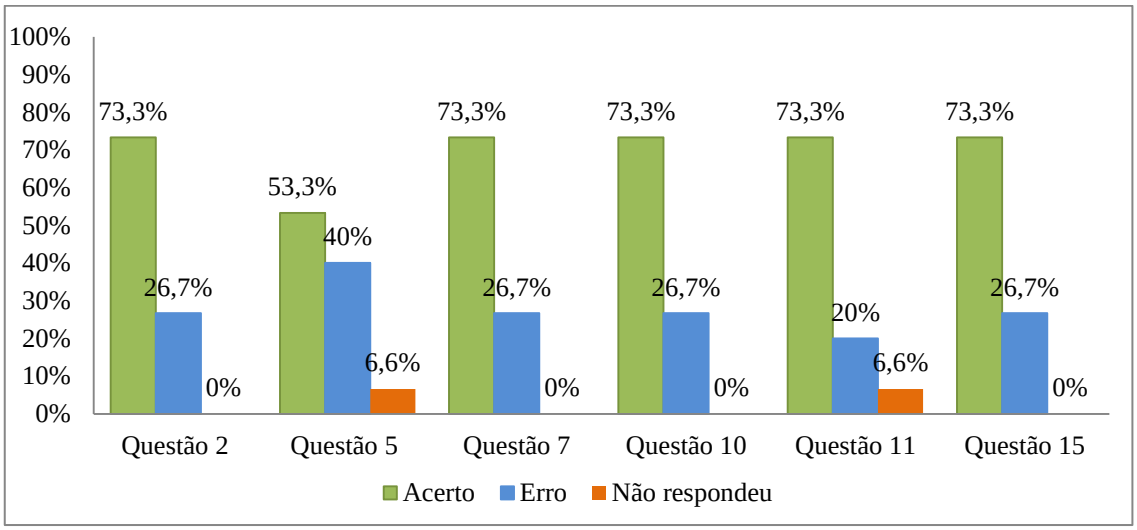
Quadro 6 – Resposta de alunos da turma controle para responder à questão 7.

Questão 7. Por que a vizinha disse: “O padeiro está nu!”?
Aluno V - Porque ela foi pegar pão.
Aluno I - Porque a mulher tirou a roupa dele.
Aluno L - Ele estava pelado no meio da rua.

Fonte: elaboração própria

Ainda em relação às questões de nível médio, o gráfico 3 traz os resultados do desempenho dos alunos da turma controle. Nele, é possível verificarmos que, de modo geral, a turma controle demonstrou um nível satisfatório de desempenho na resolução das questões que requerem inferência, ou seja, a maior parte dos alunos já adquiriu a habilidade de compreensão inferencial.

Gráfico 3- Desempenho da turma controle nas questões de compreensão, de nível médio, do diagnóstico.

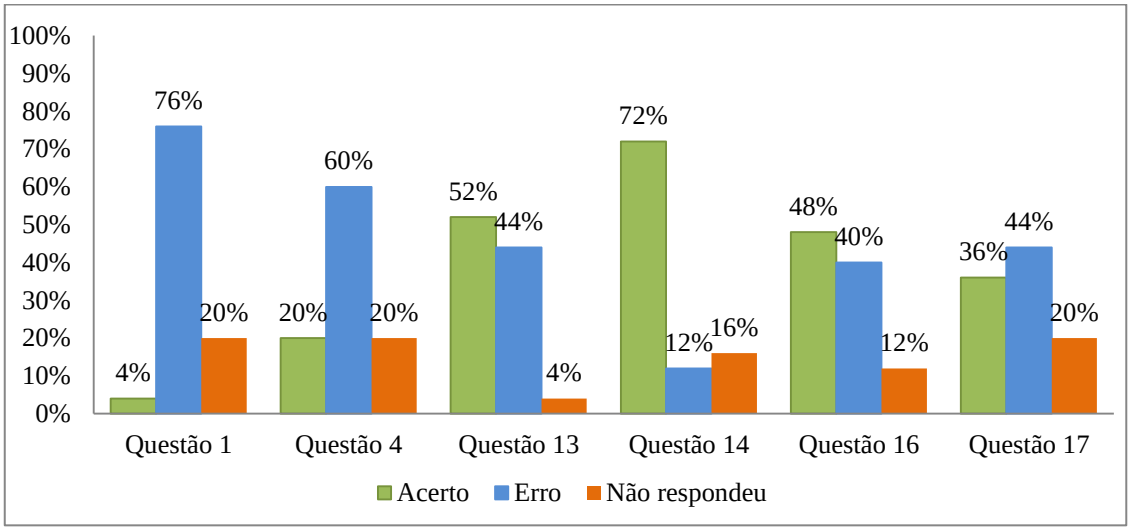


Fonte: elaboração própria

Os dados do gráfico 3 mostram que a maior parte dos alunos da turma controle consegue elaborar respostas que não estejam literalmente no texto, consegue pensar e relacionar os elementos do texto, realizando algum tipo de inferência, para encontrar a resposta. Em todas as questões de nível médio, os índices de acerto foram acima de 50%. Os participantes da turma controle tiveram um bom desempenho nessas questões. O gráfico 3 registra que 73,3% de acerto em cinco das seis questões elaboradas com este nível (questões 2, 7, 10 e 11 e 15), 53,3% dos alunos acertaram a questão 5. A turma controle obteve uma média de 69,96% de acerto nesse nível.

A fim de averiguar se os alunos das duas turmas conseguiriam responder perguntas de resposta de elaboração pessoal - que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo, exigindo a intervenção do conhecimento e a opinião sobre o texto lido -, elaboramos seis questões consideradas de nível alto. Dispõem-se, a seguir, por meio dos gráficos 4 e 5, os dados coletados a partir da análise do diagnóstico das questões classificadas como nível alto.

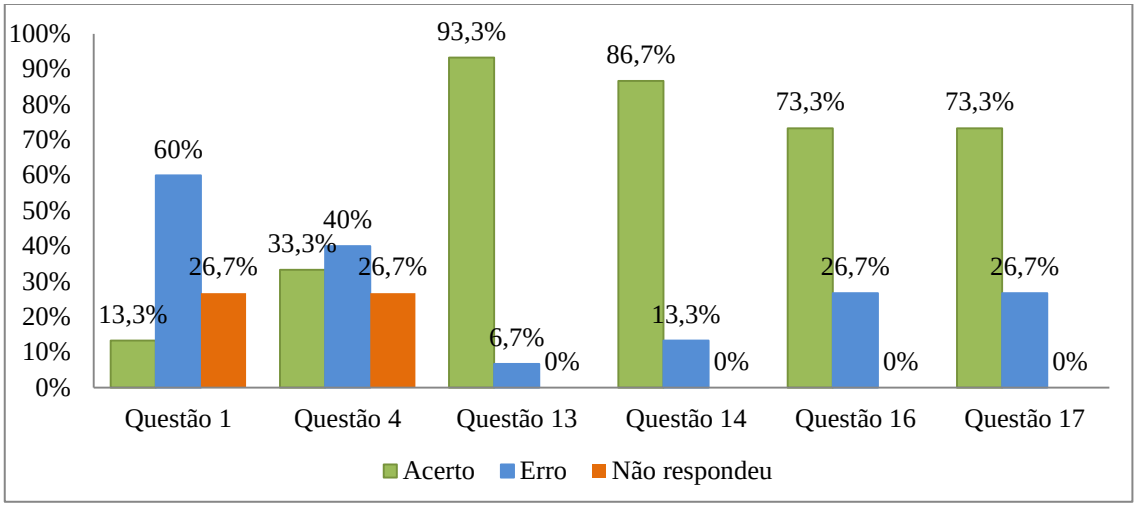
Gráfico 4- Desempenho da turma teste nas questões de compreensão, de nível alto, do diagnóstico.



Fonte: elaboração própria

Dado o grau de dificuldade das questões elaboradas para que os alunos dessem respostas de cunho pessoal, a turma teste apresentou índices abaixo dos 50% em quatro das seis questões elaboradas (questão 1 com 4% de acerto; questão 4 com 20% de acerto; questão 16 com 48% de acerto; e questão 17 com 36% de acerto). Só se registram duas ocorrências de acerto com um percentual superior a 50 % (questões 13 e 14 com 52% e 72% de acerto respectivamente). Além de não acertarem a maioria das questões, muitos alunos as deixaram em branco. As questões 1, 4 e 17 foram deixadas em branco por 20% dos alunos. Vale ressaltar que esta atividade foi aplicada pela professora de Língua Portuguesa de cada uma das turmas participantes da pesquisa.

Gráfico 5 – Desempenho da turma controle nas questões de compreensão, de nível alto, do diagnóstico.



Fonte: elaboração própria

De modo geral, observa-se um bom desempenho da turma controle nas respostas às questões de nível alto. Em apenas duas das seis questões apresentadas os percentuais de acertos situam-se abaixo dos 50%: questões 1 e 4, com índices de 13,3% e 33,3%, respectivamente. No caso das questões 13, 14, 16 e 17 os valores se mostram bastante positivos: os percentuais encontram-se acima de 70% (questões 13 e 14, com índices de 93,3% e 86,7%, respectivamente) e para as demais questões (16 e 17) um acerto de 73,3%. As questões 1 e 4, além de serem as de menor número de acerto, também foram deixadas em branco por 26,7% dos alunos.

Dentre as questões de nível alto, a questão 1 foi a que mais se destacou. As duas turmas apresentaram índices altíssimos de erros. Nessa questão o percentual de acerto foi de apenas 4% para a turma teste e 13,3% para a turma controle, ou seja, apenas um aluno da turma teste e dois da turma controle chegaram à resposta correta. As respostas dadas a essa questão foram as mais variadas possíveis, conforme podem ser observadas nos quadros 7 e 8.

Quadro 7 – Respostas de alunos da turma teste, para responder à questão 1.

Questão 1. Qual é o nome do homem nu?	
Quantitativo de alunos	**Resposta**
06	Fernando Sabino
09	O padeiro
03	Homem nu
01	O nome dele é nu

Fonte: elaboração própria

Quadro 8 – Respostas de alunos da turma controle, para responder à questão 1.

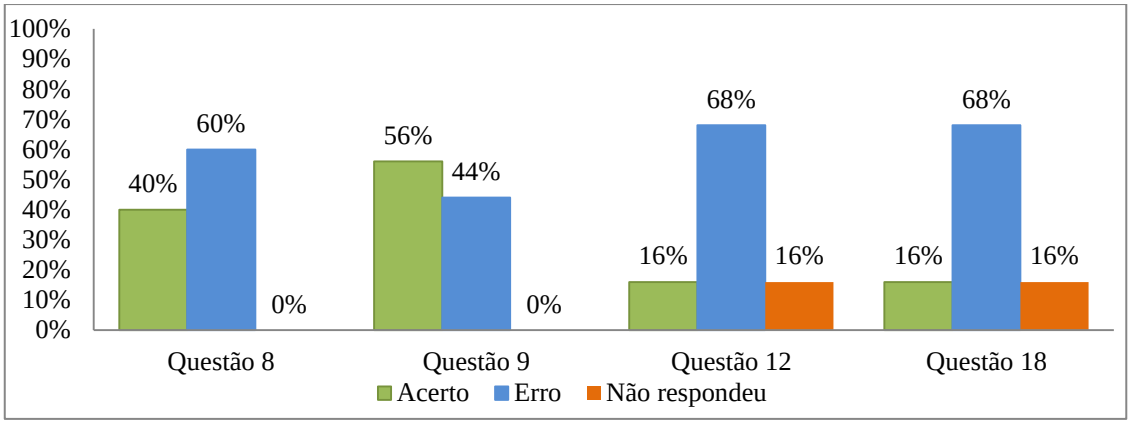
Questão 1. Qual é o nome do homem nu?	
Quantitativo de alunos	**Resposta**
01	Fernando Sabino
02	O padeiro
03	Infeliz
01	Mármore
01	Tarado
01	Vin zarice

Fonte: elaboração própria

Conforme os dados dos quadros 7 e 8, podemos afirmar que os alunos se focam apenas nas informações do texto, tendo como resposta somente o que está explícito. Não conseguem, na maioria das vezes, elaborar respostas de opinião pessoal. As três respostas dadas pelos alunos e que consideramos correta para a questão 1 foram: "Não é citado no texto", "Não encontrei no texto" e "Não está no texto".

Ainda na parte I do diagnóstico, além das questões de nível baixo, médio e alto, elaboramos seis questões sobre uso/funções dos sinais de pontuação, uma vez que nossa hipótese é que esse conhecimento é de suma importância na compreensão do texto. Dispomos nos gráficos 6 e 7 o desempenho dos alunos nas questões 8, 9, 12 e 18 que possibilitaram verificar se os alunos já possuíam conhecimento sobre uso/funções dos sinais de pontuação.

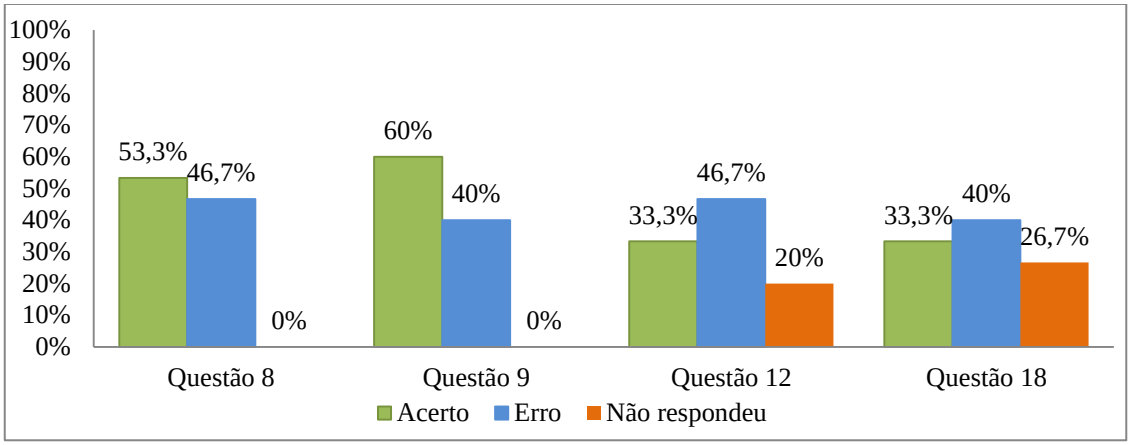
Gráfico 6 – Desempenho da turma teste nas questões sobre as funções dos sinais de pontuação.



Fonte: elaboração própria

De modo geral, observamos, no gráfico 6, que a turma teste não teve um bom desempenho nessa atividade. Em apenas uma das quatro questões analisadas os percentuais de acertos situam-se acima dos 50% (questão 9 com 56%). No caso das questões 8, 12 e 18, os percentuais encontram-se abaixo dos 50% (questão 8 com 40% e questões 12 e 18 com apenas 16% cada).

Gráfico 7 – Desempenho da turma controle nas questões sobre as funções dos sinais de pontuação.



Fonte: elaboração própria

Como já era de se esperar, os dados do gráfico 7 apontam um desempenho melhor da turma controle em comparação à turma teste, já que a diferença no nível de escolarização entre ambas é de três anos. Ainda assim, o resultado alcançado pela turma controle está longe do ideal. Por se tratar de uma turma concluinte do Ensino Fundamental, eram esperados melhores resultados. Os dados apontam que os alunos alcançaram um resultado insatisfatório em metade das questões (questões 12 e 18 com 33,3% de acerto). Na outra metade das questões, o resultado foi um pouco melhor (questão 8 com 53,3% e questão 9 com 60% de acerto).

Ainda com o intuito de verificar o conhecimento dos participantes sobre as funções e o uso dos sinais de pontuação, elaboramos as questões 19 e 20. Na questão 19 havia uma crônica, com alguns sinais de pontuação em destaque, para que os alunos analisassem a função que esses sinais desempenhavam no texto e, em seguida, marcassem (**C**) para indicar os que estão empregados **corretamente** e (**I**) para indicar os que estão empregados de forma **incorreta.** A crônica que integra essa questão encontra-se no quadro 9.

Quadro 9 – Crônica que integra a questão 19 do diagnóstico.

Continho

Era uma vez um menino triste**,**(__) magro**,**(__)e barrigudinho do sertão de Pernambuco**?**(__) Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo**:** (__)

— (__) Você aí, menino, para onde vai essa estrada**!**(__)

— Ela não vai não: nós é que vamos nela**?**(__)

— Engraçadinho duma figa**!**(__) Como você se chama**...** (__)

— (__) Eu não me chamo não, os outros é que me chamam de Zé.

Paulo Mendes Campos, crônicas – *Para gostar de ler* (texto adaptado). São Paulo: Ática, 2007. V. 1, p.74.

Como se pode perceber, os alunos foram solicitados a analisar a pontuação empregada no texto e a identificar os casos em que os sinais foram utilizados de forma correta ou incorreta, considerando, para isso, a função desempenhada por 10 sinais de pontuação postos em evidência no texto. Os sinais observados nessa atividade e as respostas encontram-se no quadro 10.

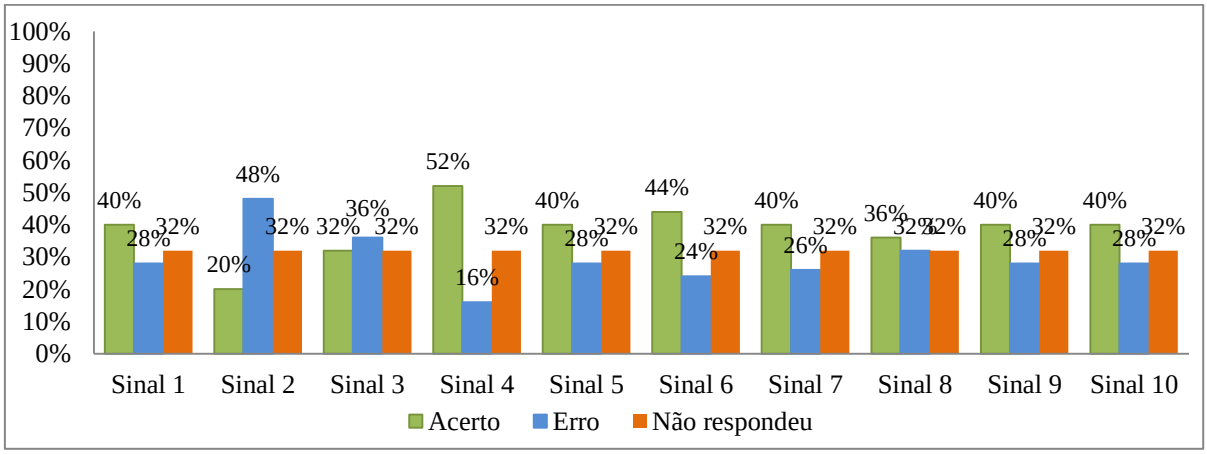
Quadro 10 – Sinais de pontuação em destaque na questão 19 do diagnóstico

Sinal utilizado	Resposta Esperada	Forma correta
,	C	
,	I	Ø[8]
?	I	.
:	C	
—	C	
!	I	?
?	I	.
!	C	
...	I	?
—	C	

Fonte: elaboração própria

A seguir, apresentamos os gráficos 8 e 9 que ilustram o desempenho das turmas teste e controle na resolução dessa atividade.

Gráfico 8 - Desempenho da turma teste na questão 19 do diagnóstico.



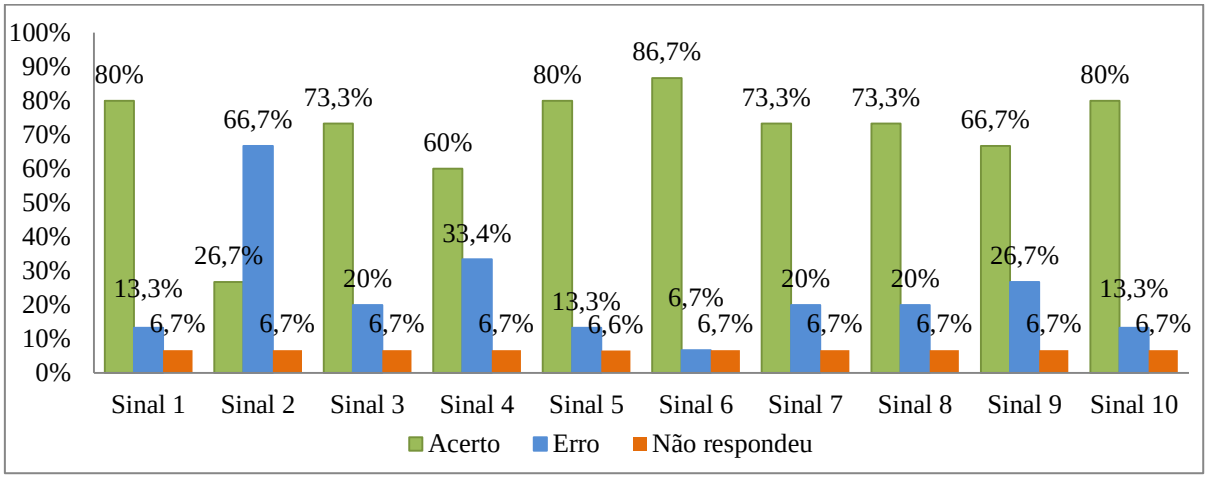
Fonte: elaboração própria

[8] O símbolo Ø significa ausência e foi utilizado para indicar que naquela frase não seria utilizado nenhum sinal de pontuação.

Conforme ilustração do gráfico 8, os índices de desempenho da turma teste revelam-se bem abaixo da média. Só se registra índice acima da média em apenas um dos dez itens propostos (item 4, com 52%). Em metade dos itens a turma obteve acerto de 40% (itens 1, 5, 7, 9 e 10). Os acertos nos demais itens ficaram assim: 20% no item 2; 32% no item 3; 44% no item 6; e 36% no item 8. Além do baixo índice de acerto, muitos alunos (32%) deixaram a questão em branco.

No que diz respeito ao desempenho da turma controle na atividade 19, conforme é possível observarmos no gráfico 9,

Gráfico 9- Desempenho da turma controle na questão 19 do diagnóstico.



Fonte: elaboração própria

tem-se um percentual considerável de acertos. Contrário ao desempenho da turma teste, os índices de desempenho da turma controle revelam-se bem acima da média. Dos dez itens propostos, só se registra um abaixo da média (item 2, com 26,7%). Nos demais itens, o percentual foi bem positivo com variação de 60% a 86,7%.

A questão mais crítica do diagnóstico foi a questão 20. Sendo a questão com maior número de erro cometido pelas duas turmas. Nela, solicitamos que os alunos pontuassem os enunciados, de forma que eles indicassem cada um dos sentidos descritos entre parênteses. As frases elaboradas para essa questão estão no quadro11.

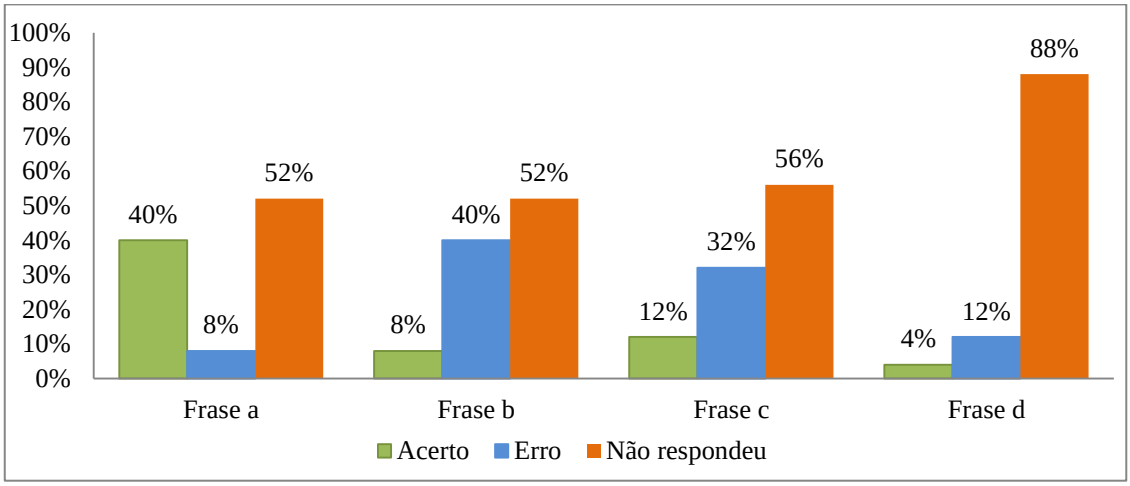
Quadro 11 – Frases que integram a questão 20 do diagnóstico.

a) Aqui passou um gordo vigário (O vigário é gordo)	c) Meu relógio sumiu não está na gaveta (O relógio sumiu)
b) Aqui passou um gordo vigário (Um gordo passou)	d) Meu relógio sumiu não está na gaveta (O relógio não sumiu)

Fonte: elaboração própria

Na questão 20 o desempenho da turma teste (6º ano) foi um pouco melhor do que a turma controle (9º ano). Esse resultado nos leva a concluir que nos Anos Finais do Ensino Fundamental pouco se trabalha as funções e o uso dos sinais de pontuação que funcionam como marcadores prosódicos. A seguir, apresentamos os gráficos 10 e 11 que ilustram o desempenho das duas turmas na resolução dessa questão.

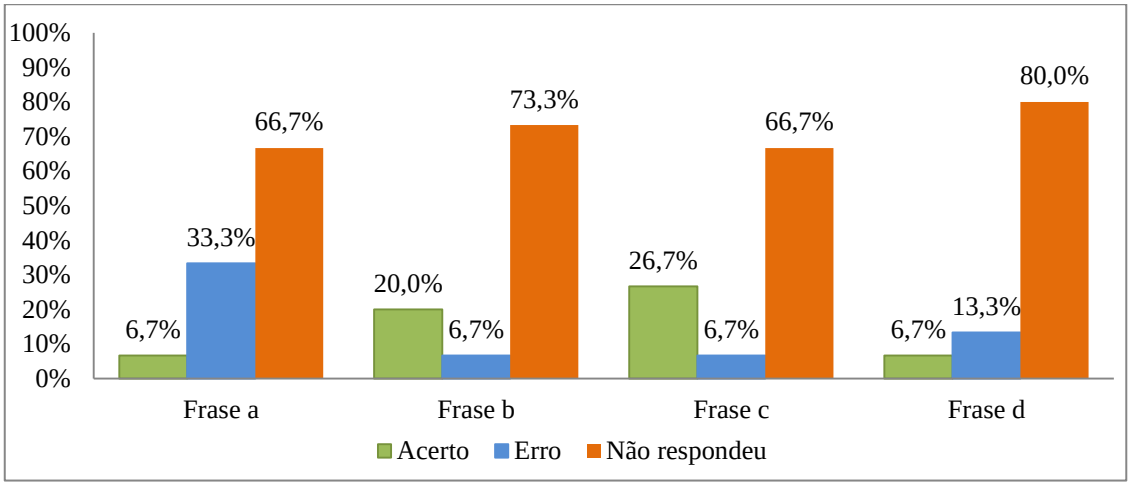
Gráfico 10 – Desempenho da turma teste na questão 20 do diagnóstico.



Fonte: elaboração própria

Como é possível observarmos no gráfico 10, na resolução da questão 20, houve um índice pouco expressivo. O número de acerto não chegou à marca dos 50%. A turma teste alcançou apenas 40% de acerto na "frase a". Nos demais itens, o resultado foi ainda menos satisfatório (8%, 12% e 4% nas frases b, c e d respectivamente).

Gráfico 11 – Desempenho da turma controle na questão 20 do diagnóstico.



Fonte: elaboração própria

Em relação à turma controle, considerando o quantitativo de respostas corretas atribuídas à questão, é possível observarmos um resultado ainda menos satisfatório. Os índices apontam um baixíssimo desempenho da turma controle nas respostas dadas aos itens dessa questão. Os alunos alcançaram um desempenho de 6,7% na frase a; 20% na frase b; 26,7% na frase c; e 6,7% na frase d. O percentual de alunos que deixaram a questão em branco é altíssimo, varia ente 66,7% e 80% em cada frase.

Vale ressaltar que, para pontuar esses enunciados, os alunos deveriam conhecer o emprego/funcionalidade dos sinais de pontuação. Contudo, podemos concluir que esse conteúdo ainda é pouco explorado e que as funções e o uso dos sinais de pontuação são pouco conhecidos por esses alunos, haja vista o inexpressivo resultado apresentado na questão 20.

Com base nos resultados apresentados até aqui, é possível percebermos que há uma grande dificuldade de compreensão leitora por parte da maioria dos alunos, tanto da turma teste quanto da turma controle. Esse resultado se dá pelo fato de os alunos não conhecerem o emprego/funcionalidade dos sinais de pontuação e não serem capazes de perceberem que a pontuação é um recurso de extrema importância na construção dos sentidos.

Para que se tenha uma boa compreensão de textos, faz-se necessário, também, o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. No entanto, foi observado que os alunos participantes desta pesquisa utilizam mais as estratégias cognitivas e menos as metacognitivas. Eles utilizam as estratégias cognitivas quando: constroem o significado com base nos dados do texto, fazem pouca leitura das entrelinhas e têm dificuldade de sintetizar as ideias do texto. As estratégias metacognitivas são utilizadas quando fazem algumas previsões, levantam hipóteses com relação ao texto e verificam se essas hipóteses e previsões são confirmadas, configurando, assim, em um leitor maduro (SOLÉ, 1985).

6.1.2 Parte II - Produção de texto

O desenvolvimento dessa segunda parte do diagnóstico se deu a partir de uma proposta de produção de texto, para que pudéssemos coletar dados referentes ao emprego dos sinais de pontuação. Para essa atividade, os alunos foram motivados a produzirem um texto sobre amizade.

As análises dos dados obtidos a partir dos textos escritos pelos alunos revelam aspectos interessantes acerca do emprego dos sinais de pontuação. Com o objetivo de melhor

sistematizar esses dados, buscamos, a seguir, destacar algumas situações mais recorrentes e que se mostraram relevantes para essa pesquisa.

6.1.2.1 Total ausência de pontuação

É notório que os sinais de pontuação são essenciais na construção da língua escrita, por se tratar de sinais que indicam a forma como o enunciado deve ser pronunciado (entonação), por estabelecerem a pausa na leitura, por dividirem frases, orações, períodos e, principalmente, para que a compreensão da informação não seja prejudicada.

> Um bom domínio da escrita envolve o planejamento e o uso controlado de diversas estratégias. Ao nível da micro-estrutura textual, a ortografia e a pontuação são aspetos básicos para a construção de um texto. Um desvio frequente encontrado nas produções escritas atesta-se num mau uso da pontuação. (COSTA *ET AL*, 2011, p.17)

Nesta pesquisa foi possível observar que uma grande quantidade de alunos apresenta enorme dificuldade em utilizar os sinais de pontuação em seus escritos. Na análise das produções dos alunos encontramos um caso em que o participante, em todo o seu texto, não utilizou nenhum sinal de pontuação. O exemplo abaixo ilustra essa situação.

> (1) "*meu melhor amigo se chama Pablo eu conheci ele cuando eu tinha cinco aninhos um dia eu fui la na casa dele mais a minha mãe ae ele chamou eu para brincar mais ele ai ele pegou a caixa de bringuedo e nois brencu bri ncondo e ai la assim que eu conheci ele e muito gentio com migo ele chamo eu pra brincar de bola e andar de bicicleta e solto pepa e outras coisas eu vou na casa dele quase todo dia salto pepa e fazer as atividade de escola Fim*" (Aluno J – Turma Teste)

Foram observados, ainda, muitos casos em que alunos das turmas teste e controle não fazem uso da pontuação no corpo do texto, utilizam-na apenas para finalizá-lo. Conforme se vê nos exemplos abaixo:

> (2) *"um belo dia eu conheci um menino chamado Washington No pre da escola eu só não sabia depois de muito tempo ele seria o meu melhor amigo no quinto ano eu fui fazer trabalho na casa dele nesse dia eu fui fazer trabalho no computador Nós dois tínhamos que fazer o trabalho quieto porque o pai e a mãe dele tinha dormido começamos 1 e 30 da tarde e paramos 3 horas pra lançar depois de ter comido ficamos muito tempo pesquisando aí acabamos 4 e 30 a mãe dele me levou e eu cheguei em cada todo cansado."* (Aluno R – Turma Teste)

(3) *"um dia quando eu era pequena eu brincava com minha amiga Raissa de boneqa agente ia pra escada da igreja e brincada nois dava banho na boneca fazia varias coisas agente brigada todo dia mas agente não conseguia ficar sem conversar nois ia todos os dias andar de biscicleta nois não sabia andar direito então a gente caia toda hora e era muito engraçado depois agente ia pra nossas casas todas suadas do sol quente e essa foi a minha história."* (Aluno A – Turma Teste)

(4) *"Minha melhor amiga o nome dela e Jamille ela e minha prima nos se conhecemos quando eramos muito pequenas nos estudamos juntas um cado de tempo ela morra na mesma comunidade que eu morro ela morra um pouco perto da minha casa e ela e muito inteligente ela e muito legal e é so isso que eu tinha pra contar dela e ele e minha melhor amiga. Fim"* (Aluno F – Turma Teste)

(5) *"Todo domingo acordo tarde por caisa do cansaso do sabado No Sabado quase não fasso nada di manha as vezes ajudo minha mae a limpar a casa quando chaga a tarde de Sabado vou jogar bola e emcotro meus amigos a jente Si diverte muito mais eu tenho um amigo do peito mesmo e o Si chama denilsom quando acaba o jogo eu e ele a jente vai para o bar do meu primo a jente chega no bar vamos logo jogar Sinuca So brincando ate tarde ate humas 9,00 horas ai eu vou embora domingo Sedo derso para casa dele e a jente vai fazer trilha de bicicleta pela Rosa do meu tio ate 12,00 a jente Sobe morro desse ladeira eu ele e meus outros primos esse e meu domingo."* (Aluno A – Turma Controle)

fica evidente que os alunos não conseguem ainda dominar certas especificidades da língua, principalmente referentes ao emprego dos sinais de pontuação, os quais permitem identificar, na escrita, registros de entonação facilmente reconhecidos na oralidade.

Por meio dos textos apresentados é possível identificar a enorme dificuldade dos alunos em produção textual. Além de não fazerem uso dos sinais de pontuação, eles não dividem o texto em parágrafos e não os iniciam com letra maiúscula.

Por se tratar de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, esperávamos que já tivessem adquirido certas habilidades na escrita, tais como: saber dividir o texto em parágrafos, iniciá-los com letra maiúscula, entre outras. No entanto, os textos apresentados demonstram que certas competências não foram adquiridas.

Destacamos, ainda, o número elevado de "erros" ortográficos encontrados nos textos produzidos pelos alunos. Salientamos, contudo, que não aprofundaremos na questão, visto que o foco da nossa pesquisa está em verificarmos quais os problemas de pontuação que podemos encontrar em textos escritos por alunos concluintes do Ensino Fundamental e em que medida a falta de pontuação afeta a produção de sentido do texto que é escrito pelo aluno.

6.1.2.2 Uso aleatório dos sinais de pontuação

A presente pesquisa nos possibilitou verificar a enorme dificuldade que os estudantes têm quanto à utilização dos sinais de pontuação. Os textos analisados apresentam uma grande incidência de uso aleatório dos sinais de pontuação, principalmente da vírgula. As situações verificadas indicam que os alunos utilizam os sinais sem ter conhecimento da sua (in)correta inserção, como nos casos a seguir.

(6) *"A clara é uma das minhas melhores amigas, nos conhecemos desde de pequenas, se estamos Juntas em qualquer momento aprontando poucas e boas?* (Aluno N – Turma Controle, L[9]. 1-4)

(7) *"Um dia Eu estava andando de bicicleta e o penele da bicicleta furou e eu pensei: – Oque que ei fasso agora.*
la tinha a casa do meu amigo Rômulo, Eu perguntei o Rômulo se ele tinha uma cola com um remendo e ele não tinha e a minha casa era lonje de lá Rômulo me inprestou abrigo e eu fiquei lá até o dia seguinte." (Aluno Y – Turma Teste)

(8) *"Em uma certa noite eu e ela tínhamos combinados de irmos a uma festa, já estava tudo pronto, tínhamos planejado tudo, porém aconteceu um emprevisto comigo, eu não iria mas a festa pois minha mãe não tinha deixado eu ir, fiquei muito lhateada com isso pois o menino que eu gostava, ia estar lá."* (Aluno M – Turma Controle, L. 8-16)

O maior número de ocorrência de uso aleatório dos sinais de pontuação localizado nas produções escritas pelos alunos está no uso da vírgula "," que eles utilizaram no lugar do ponto ".", como em (6), (7) e (8). Todos os excertos apresentados atestam que os educandos fazem um mau uso da pontuação.

No caso (6), além da utilização da vírgula "," em substituição ao ponto ".", este ainda foi substituído pela interrogação "?", revelando que o aluno "N" da turma controle, apesar de estar no último ano do Ensino Fundamental, não tem conhecimento sobre o uso e as funções dos sinais de pontuação.

No que se refere aos conhecimentos relacionados com a aplicação/uso dos sinais de pontuação, pouquíssimos alunos revelam ter adquirido algumas competências. Contudo, é interessante observar que os sinais aparecem em alguns textos produzidos, todavia, em quase sua totalidade, aparecem de forma equivocada. Isto demonstra que os alunos reconhecem a sua existência, porém desconhecem as respetivas regras de aplicação.

[9] A letra L indica o número das linhas no texto do aluno.

6.1.2.3 Ausência de pontuação na marcação do discurso direto

Outro fato que nos chamou bastante atenção nas produções dos alunos foi a utilização do discurso direto sem o emprego dos sinais de pontuação, importantes à delimitação/demarcação da troca de turnos conversacionais entre as personagens do texto. Os exemplos abaixo ilustram essa situação.

(9) *"Um certo dia fui para a escola junto com ninha nãe. Quando cheguei lá muito envergonhado sentei-se em minha carteira e comecei a pintar derrepente veio um menino e falou com migo! Oi! Como voce se chama? Eu min chamo Diego e você? Bruno. Chamei ele para pintar com migo e ele aceitou pintamos até o final da aula quando acabou a aula eu chamei ele pra ir p brincar em minha casa e ele aceitou."* (Aluno E – Turma Controle, L.1-10)

(10) *"Fiquei muito feles qui ela chegou da viagen Eu perguntei cono ela estava e ele res pode eu estou bem e voçê ai Eu Falei estou bem cono foi de viagen ela Falou Foi bem e dias si passou nas teve um dia que viajou de novo e ate ogen eu naõ vejo ela."* (Aluno N – Turma Teste, L.19-26)

(11) *"tambem falamos de Alzumas Amizade que nos tinha com alguém que eram em viciado na álcool lismo e eles me dissem te perso por favor nao vai por este caminho Ele não vale a pena. Voce pode fazer aos seus pais ficarem muito tíste com a noticia se voce Esta no mundo do Alcool"* (Aluno D – Turma Controle, L. 9-15)

(12) "*Eu conheci ela quando ela veio de São Paulo para Malhada, foi para da sua vó ai eu achai ela muito legal chamei para brinca ela aceitou, a gente tava brincando de casinha ela era a mãe é eu a filha, ai eu encontrei um lata de tinta é levei para ela vêr minha amiga disse: Vamos abri a lata e eu disse: Vamos.*" (Aluno T – Turma Teste, L.3-11)

Os trechos (9), (10), (11) e (12) evidenciam que os alunos têm compreensão acerca da possibilidade de representação na escrita de diferentes formas de discurso – direto e indireto. Todavia, não delimitam esses registros na escrita por meio da utilização dos sinais de pontuação mais comuns nessas construções textuais - dois-pontos "**:**", travessão "**–**", ponto "**.**" e aspas **"**.

É notório que a falta de indicação da mudança de turnos entre os interlocutores presentes na narrativa pode, em certa medida, comprometer o entendimento do texto e destaca as dificuldades que estes alunos demonstram em estruturar/organizar ideias ao elaborarem seus textos.

Em todos os casos apresentados, os informantes misturaram a fala de diferentes personagens, sem fazer qualquer indicação dessa alternância ou fazer uso dos sinais de pontuação. Para Almeida (1983), pontuação é a arte de dividir por meio de sinais gráficos, as

partes do discurso que não têm ligação íntima entre si e de mostrar, de modo claro, as relações que existem entre essas partes.

Ainda no que diz respeito à forma de marcação dos discursos direto e indireto nos textos escritos, alguns alunos, apesar de dividirem as falas em turnos e utilizarem alguns sinais de pontuação de forma correta para indicar a entonação, não demarcam a fala do personagem por meio do travessão "–" ou das aspas **"**, nem utilizam os dois pontos ":" para anuncia-la, como no caso (9). No caso (10) há uma total ausência de indicação de mudança de turno e a pontuação praticamente não existe nesse texto.

6.1.2.4 Alternância, em um mesmo texto, dos critérios para registro da pontuação

Por meio da análise dos textos, foi possível perceber que alguns alunos identificam e reconhecem a existência dos sinais de pontuação, no entanto na realização das tarefas de produção textual revelam dificuldades na sua aplicação. Os exemplos abaixo ilustram essa situação.

(13) *"[...] e comecamos a lembrar de como nos nos conhecemos ele dizia assim*:
– Lembra que nos nos conhecemos na es cola:
eu por vez dizia:
– tanto tempe que somos amigos que eu so já da família." (Aluno G – Turma Controle, L. 9-14)

(14) *"Era uma vez, Rai e Rodrigo Foram a pescar mos pegou um peixe. Também era Bonito e ele falou para mim:*
– Eu vou embora já estou cansado outro dia mos continua. Rodrigo disse.
– E eu vou para casa." (Aluno L – Turma Teste, L.1-6)

(15) *"Faleis cuidado,!! Uma cobra ele deses vou morto Air ele matar elas!!! Ar pareceu um jacare ele valou core e, um jacare cauna eu vou morto e pegus um esteleges e deu-o uma nele não matous. Corre!!! air ele coreu nar toes nas sair nos sal nunho areare!!!"* (Aluno S – Turma Teste, L. 6-14)

(16) *"A clara é uma das minhas melhores amigas, nos conhecemos desde de pequenas, se estamos Juntas em qualquer momento aprontando poucas e boas?*
[...]
– Séra que eles vão vim hoje mesmo clara?" (Aluno N – Turma Controle, L. 1-4 e 13).

Os dados demonstram certa falta de sistematização quanto ao uso da pontuação. Os trechos (13), (14), (15) e (16) indicam que os alunos fazem uso dos sinais de pontuação de forma arbitrária. No trecho (13) o aluno faz uso dos dois-pontos "**:**" por duas vezes. Na primeira vez ele o utiliza de forma correta, mas ao utilizá-lo pela segunda vez ele faz uso de forma arbitrária, pois pelo contexto fica subentendido que se trata de uma pergunta e que o sinal ideal para a frase seria o ponto de interrogação "**?**" e não os dois-pontos "**:**".

O que percebemos no excerto (14), é que o participante faz uso correto dos dois-pontos "**:**" para anunciar a fala do personagem, utilizando o discurso direto. Porém, mais abaixo, quando ele vai novamente anunciar a fala do personagem ele faz uso errôneo da pontuação.

No excerto (15) o aluno "S" faz uso do ponto de exclamação "**!**" repetidas vezes e por vezes o utiliza de maneira errônea. No fragmento (16) o participante "N" inicia o texto fazendo uso da vírgula "**,**" e do ponto de interrogação "**?**" de forma arbitrária, mas, ao pontuar frase da linha 13, ele utiliza o ponto de interrogação "**?**" de forma correta. Notamos que alunos empregam a pontuação de maneira alternada e arbitrária porque carecem de conhecimento suficiente relativo ao uso/aplicação dos sinais de pontuação.

As alternâncias observadas no uso (in)correto das marcas de pontuação no texto e a não utilização delas indicam que os alunos ainda não sistematizaram certos aspectos relacionados às funções e uso dos sinais de pontuação e não utilizam essas marcas gráficas em seu texto de forma criteriosa.

6.1.3 Parte III - Áudio da leitura realizada pelos alunos

Na execução dessa terceira e última parte do diagnóstico, foram selecionados dez alunos – cinco da turma teste e cinco da turma controle. A seleção dos participantes se deu por meio de sorteio. O sorteio dos cinco alunos da turma teste foi realizado na sala de professores, pela professora regente, na presença da pesquisadora e demais professores da escola que ministrariam aula no primeiro horário. O sorteio dos cinco alunos da turma controle foi feito na própria sala de aula, pela professora regente, na presença da pesquisadora e de todos os alunos da turma. A gravação dos áudios ocorreu na sala de vídeo da escola, por ser um espaço sem barulho e de pouca movimentação de pessoas.

Primeiramente, os alunos foram motivados a lerem o texto "A cigarra e a formiga (A formiga boa)" de Monteiro Lobato (Cf. Anexo D). A escolha dessa fábula se deu pelo fato de ser um texto simples e de fácil leitura. Em seguida, os alunos realizaram a leitura oral de seus

próprios textos produzidos na parte II do diagnóstico. As leituras foram gravadas em aparelho de áudio pela pesquisadora.

Esta parte da pesquisa foi muito importante porque nos permitiu ter uma maior percepção das possíveis correlações entre variações prosódicas realizadas pelos alunos durante a leitura e o registro dos sinais de pontuação em seus escritos.

Em concordância ao que afiança Pacheco (2007, p.63), "a presença de um sinal de pontuação incita variações prosódicas, levando o leitor a resgatar detalhes da fala oral". Todavia, os dados obtidos por meio das gravações da leitura da fábula revelaram que, durante a leitura oral de vários trechos, os informantes realizavam variações prosódicas diferentes das que normalmente seriam incitadas pelas marcas pontuacionais. Esse fato foi observado na leitura dos trechos apresentados no quadro abaixo.

Quadro 12 – Trechos, da fábula "A cigarra e a formiga (A formiga boa)" de Monteiro Lobato, em que ocorreram alternâncias na variação prosódica, antes da intervenção pedagógica.

Só parava quando cansadinha; (L.3)
Bateu - tique, tique, tique... (L.11)
– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir. (L.13)
O mau tempo não cessa e eu... (L.14)
– E que fez durante o bom tempo que não construí a sua casa? (L.16)
A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse. (17)
– Ah!... – exclamou a formiga recordando-se. – Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas? (L.19-20)
– Isso mesmo, era eu... (L.21)
– Pois entre, amiguinha! (L.22)
Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! (L.24)

Fonte: elaboração própria

Durante a realização da leitura dos excertos acima, notamos a grande dificuldade dos alunos em realizarem certas variações prosódicas incitadas pelas marcas pontuacionais durante a leitura, apesar de essas realizações serem uma prática comum e que ocorre, quase que naturalmente, na oralidade.

Dentre os dez alunos selecionados para participarem desta parte da pesquisa, nenhum deles realizou a entonação correta, incitada pelos marcadores prosódicos, de todos os trechos do quadro 12.

O ponto de interrogação "**?**" que aparece nas linhas 13, 16 e 20 tem como função indicar que se trata de uma pergunta. Conforme Cagliari (2002 *apud* PACHECO, 2006, p.

96), o uso desse sinal "indica uma oração com padrão entoacional de pergunta" e normalmente incita um padrão prosódico de tom 2[10]. No entanto, a entonação utilizada em cada um desses enunciados foi realizada em tom 1 por quatro alunos (três da turma teste e um da turma controle). Desta forma, enunciados que teriam um tom interrogativo foram realizados em tom declarativo. Já o ponto e vírgula "**;**" (L. 3) e o ponto "**.**" (L.17) foram lidos em tom 2 por dois alunos da turma teste, que atribuíram aos enunciados a entonação indicada para frase interrogativa. Essas ocorrências confirmam a dificuldade que os alunos têm em realizar a entonação incitada pelos sinais de pontuação.

As reticências "**...**" que aparecem nas linhas 11, 14 e 21 foram utilizadas para marcar interrupções, indicando uma suspensão ou interrupção de uma ideia ou pensamento e, de acordo com Cagliari (2002), por indicar enunciados incompletos, a entonação poderia ser realizada em tom 1 ou tom 3. Nas leituras feitas pelos dez alunos, apenas um aluno (turma teste) as realizou em tom 3 e os outros nove (cinco da turma teste e quatro da turma controle) realizaram a entonação dos enunciados em tom 1, que é o mesmo tom utilizado para frases afirmativas, ou seja, eles realizaram a leitura desses trechos como se fossem frases afirmativas.

De acordo com Cagliari (2002, p.229), a leitura incitada pela exclamação acompanhada das reticências "**!...**", que aparece na linha 19, pode ser realizada em "tom 1 secundário ou tom 5 (quando enfático)". Na análise dos áudios constatamos que a leitura dessa marca gráfica foi realizada tom 5 por apenas três participantes (um da turma teste e dois da turma controle) e sete deles a realizaram em tom 1.

Os enunciados das linhas 22 e 24, em que aparecem os sinais de exclamação "**!**", que indica admiração, surpresa, devem ser realizados em tom 1 secundário. Porém, esse tom não é a única alternativa de entonação. Ainda na visão de Cagliari (1989):

> O ponto de exclamação pode indicar um tom 5, ou seja, um enunciado exclamativo, reforçando um conhecimento prévio compartilhado pelos interlocutores, ou um tom 4, representando um enunciado exclamativo, pressupondo um desconhecimento prévio da informação por parte do ouvinte. Às vezes, o ponto de exclamação não marca nada além de uma afirmativa um pouco enfática e, neste caso, representa o tom 1**.** Esses valores entoacionais são dados pelo contexto do discurso ou pelo uso do sinal de pontuação (CAGLIARI, 1989, p.196-197).

Dentre os dez alunos participantes dessa terceira parte da pesquisa, oito (quatro da turma teste e quatro da turma controle) realizaram a leitura do enunciado da linha 22 em tom

[10] O **Quadro 2** traz, de forma detalhada, as funções de alguns sinais de pontuação, bem como os prováveis padrões prosódicos.

1 -, não o tom 1 secundário com valor exclamativo, mas em tom 1 com valor declarativo. Na leitura do enunciado da linha 24, oito alunos também a realizaram em tom 1.

Os resultados desta pesquisa evidenciam a dificuldade que os alunos têm na realização de certos padrões prosódicos representados pelos sinais de pontuação. A não realização apropriada dessa marcação prosódica acaba por interferir no sentido de cada enunciado, tendo em vista que essas marcações prosódicas incitadas pelas marcas gráficas pontuacionais são extremamente necessárias na construção de sentido.

Observando essas divergências entre os sinais de pontuação e as entonações realizadas pelos alunos, ficamos a pensar: que interpretação esses alunos estariam fazendo desses enunciados, pois, acreditamos que a entoação que o aluno produz para uma enunciação reflete a interpretação que ele está fazendo dela. Na visão de Stein (2003, p.134) "o leitor pode interpretar o texto de formas diferentes segundo a caracterização prosódica que seja impressa ao ato da leitura. A entoação atribuída à leitura pode direcionar decisivamente para uma ou outra interpretação".

6.1.3.1 Variações prosódicas realizadas na leitura oral, mas não marcadas na escrita pelos sinais de pontuação

Dando prosseguimento à análise dos áudios, passamos agora à análise da leitura que os alunos realizaram de seus próprios textos. Os dados revelam muitos trechos em que os alunos não utilizaram os sinais de pontuação, mas que durante a leitura eles realizaram variações tonais e pausas que normalmente seriam incitadas por marcas pontuacionais.

Ao fazermos uma comparação entre a gravação da leitura oral e o material escrito desses dez alunos, os dados revelaram que, mesmo quando não empregavam determinados sinais de pontuação, ao efetivarem a leitura oral de seus próprios textos, eles acabavam recuperando algumas variações prosódicas que, normalmente, seriam incitadas pelos sinais de pontuação. A análise das gravações da leitura oral dos trechos a seguir:

(17) *"– P*** Gi, tu bateu no meu fundo*" (Aluno H – Turma Controle, L. 8)

(18) *"– Vô acabamos de pegar um peixe bonito e graúdo.*
– Cadê esse peixe, vai busca-lo para mandar sua avó assar para comermos no jantar." (Aluno I – Turma Controle, L. 8)

(19) *"Quando passou dois meninos de moto então com isso rafael gritou:*
– seu otário. Os garotos da moto retornaranse e perguntaram:
– você falou com migo, seu otário. Meu primo já meio com raiva:
– foi com você mesmo. Os garotos disseram:
– Então vem pra porrada." (Aluno J – Turma Controle, L. 6-19)

revela que, em (17), o fragmento "*p*** Gi*" foi realizado com uma entonação exclamativa, com valor de raiva e/ou espanto, apesar de o ponto de exclamação "**!**" não se fazer presente no enunciado. No excerto (18), o aluno "I" realizou a leitura do vocativo "*Vô*" com uma entonação exclamativa e o restante da oração foi realizado em tom 1, com valor declarativo. Já o enunciado *"Cadê esse peixe"* foi realizado em tom 2. Mesmo não ocorrendo o registro do ponto de interrogação "**?"** no enunciado, a entonação utilizada nessa ocorrência expressa uma interrogação.

No excerto (19), a expressão "*seu otário*" foi realizada em tom 5, pois aluno foi bem enfático na realização dessa entonação. Já os trechos "*foi com você mesmo*" e "*vem pra porrada"* foram realizados em tom 1 secundário, ou seja, com entonação exclamativa. A leitura da oração "*você falou com migo"* foi realizada em tom 2, a entonação utilizada nessa ocorrência indica que se trata de uma frase interrogativa. Os sinais de pontuação que incitam as marcações prosódicas não estavam presentes nos enunciados, mas, para o aluno que o produziu, essas marcas estavam tácitas.

Ainda no excerto (19), o aluno "J" utiliza dois verbos de elocução: "*gritou*" e "*perguntaram*". Cagliari (2002) caracteriza essas expressões como marcas prosódicas da linguagem escrita. A presença da palavra "*gritou*", por exemplo, tende a provocar uma elevação do volume da voz, que de acordo com Pacheco (2008, p. 9) "o volume, que é a intensidade com que o enunciado é dito, pode ser resgatado na escrita por meio de gritou". Essas e outras marcas presentes no texto permitem ao leitor distinguir a fala dos personagens de modo a recuperar elementos como: ritmo, volume, intensidade, qualidade de voz, entre outros traços de natureza prosódica, típicos da fala oral.

As análises da gravação da leitura oral desses dez alunos indicam que, durante a realização da leitura do seu texto, o leitor recupera marcas entoacionais próprias da oralidade como forma de garantir uma melhor compreensão do texto lido. Alguns alunos, por vezes, mostraram-se sensíveis à relação entre oralidade e escrita e deixaram transparecer isso ao comporem seus textos e ao lerem suas composições.

6.2 A APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Nos tópicos seguintes, realizamos uma explanação da aplicação da Intervenção Pedagógica nos cinco encontros em que as oficinas foram desenvolvidas. Ao mesmo tempo, apresentamos considerações sobre a participação e o desempenho dos alunos da turma teste na execução das atividades.

6.2.1 Primeiro encontro: Oficina1 "Os sinais de pontuação e a sua função"

A primeira oficina – "**Os sinais de pontuação e a sua função**" (Apêndice 2) – foi aplicada no dia 24 de agosto de 2016. Essa oficina foi elaborada com o intuito ajudar os alunos a compreenderem melhor a função do emprego dos sinais de pontuação na língua portuguesa, a perceberem a importância da pontuação na construção de sentido do texto e a realizarem leitura oral de textos, observando a pontuação para melhor se expressar.

Inicialmente, apresentamos aos alunos os objetivos da oficina. Em seguida, solicitamos que a turma realizasse a leitura do texto "Pontos de vista". Nesse momento, levantamos uma discussão sobre o texto lido, fizemos questionamentos diversos para observarmos a opinião dos alunos acerca do tema (Os sinais de pontuação são necessários ao texto? Vocês conhecem algumas funções dos sinais de pontuação? Um sinal de pontuação pode mudar o sentido de uma frase?). A participação da turma foi pouco expressiva, limitando-se a alguns poucos comentários. Realizamos ainda a análise do texto ativando os conhecimentos prévios, essenciais na compreensão do texto. Houve aplicação e correção das atividades 1 e 2 dessa oficina destacando aspectos de compreensão textual e da funcionalidade da pontuação. Em seguida foi feita uma leitura dramatizada do texto "Pontos de vista" para treinar a marcação prosódica incitada pelos sinais de pontuação. Na realização dessa atividade, apesar da pouca participação dos alunos, foi possível observarmos muitas diferenças em relação ao nível de fluência na leitura apresentado por estes alunos.

Na sequência, solicitamos que os alunos lessem o texto 2 e pedimos que eles tentassem compreendê-lo apesar da falta de pontuação, ativando seus conhecimentos prévios e fazendo previsão e inferência. Logo após, realizamos a correção da atividade 3 com a utilização de uma apresentação em *Power Point*. Propomos ainda que os alunos realizassem nova leitura do texto 2, agora já pontuado, orientando-lhes para a realização das entonações suscitadas pela pontuação presente no texto. Houve aplicação e correção da atividade 4.

Por fim, distribuímos à turma uma tabela (Material de Apoio - Apêndice 2) que traz alguns exemplos de usos e funções dos sinais de pontuação, para que eles pudessem consultá-la durante as oficinas. Nesse encontro, não houve tempo para aplicação da atividade 5, a professora de Língua Portuguesa da turma se encarregou de aplicá-la na aula seguinte e assim o fez.

Na conclusão desse primeiro encontro, solicitamos que os alunos dessem a sua opinião acerca das atividades desenvolvidas na oficina. Os comentários foram bem positivos tanto em relação à qualidade do material fornecido a eles, quanto à qualidade das atividades propostas.

6.2.2 Segundo encontro: Oficina 2 "A pontuação faz toda a diferença"

Com o intuito de discutirmos sobre a importância da pontuação para a organização e a compreensão do texto escrito, realizamos a aplicação da oficina 2 "A pontuação faz toda a diferença" (Apêndice 3) no dia 31de agosto de 2016. Essa oficina teve como objetivo precípuo, também, ajudar o aluno a perceber que há mais de uma possibilidade de pontuação para o texto e que a pontuação é um recurso utilizado pelo autor para orientar o entendimento do leitor.

Demos início à oficina com a apresentação dos objetivos propostos para esse encontro. Em seguida, distribuímos balas de quatro sabores diferentes – abacaxi, maçã, morango e uva –, como estratégia para dividir a turma em quatro grupos, para a realização da atividade 1. Durante a realização dessa atividade foi possível constatarmos a grande dificuldade dos alunos em utilizar os sinais de pontuação. Logo após todos os grupos concluírem a realização da atividade 1, fizemos, com a utilização da lousa, a correção da pontuação que deveria ser utilizada para dar clareza ao texto. Depois disso, foram distribuídas cópias e realizada a leitura do texto "O Testamento".

Na sequência, solicitamos que os alunos fizessem a leitura da crônica "Cobrança" de Moacyr Scliar (Cf. Apêndice 3), tentassem identificar quais sinais de pontuação estariam faltando e utilizassem a pontuação que eles achassem apropriada, por meio de levantamento de hipóteses. Feito isso, realizamos a reprodução do áudio com gravação da crônica e solicitamos que os alunos observassem a relação entre a entonação ouvida durante a execução do áudio e a pontuação que eles fizeram no texto (atividade 2) e verificassem se coincidiam ou não. A reprodução do áudio foi feita pausadamente para permitir que os alunos tivessem tempo para verificar se a entonação realizada durante a leitura era compatível com a

entonação da pontuação empregada por eles. Nessa atividade foi utilizada a faixa 5 do CD que acompanha a coletânea CRÔNICA da Olimpíada de Língua Portuguesa. Procedemos a correção da atividade 2 exibindo a crônica, pontuada pelo autor, com o projetor multimídia.

Em seguida, realizamos a leitura das frases da atividade 3, chamando a atenção para a entonação adequada, motivada pelos sinais de pontuação. Nessa atividade foi solicitado, ainda, que os alunos criassem frases que alterando a pontuação provocaria alteração no sentido. Por fim, os participantes realizaram a leitura das frases criadas por eles na atividade 3.

Finalizamos a oficina 2, convidando os alunos a expressarem suas opiniões acerca das atividades desenvolvidas. Os alunos teceram comentários destacando como pontos positivos: a dinâmica para formação dos grupos; a utilização do áudio; e o material da atividade 3 "O poder da vírgula". Relataram, ainda, que nunca pararam para pensar a importância que a vírgula tem na construção do sentido de uma frase.

6.2.3 Terceiro encontro: Oficina 3 "A pontuação na construção do sentido do texto"

A terceira oficina (Apêndice 4), com o título: "A pontuação na construção do sentido do texto" aconteceu no dia 09 de setembro de 2016. O material utilizado nessa oficina foi elaborado com o intuito de explorar aspectos discursivos, estilístico e semântico relacionados à pontuação, reconhecendo que a pontuação é essencial para dar sentido ao texto. Nessa oficina foram propostas atividades diversificadas a fim de ajudar os alunos a perceberem que a troca do sinal de pontuação modifica totalmente o sentido do texto e orientá-los a utilizarem os sinais adequadamente.

Num primeiro momento, expusemos os objetivos norteadores dessa oficina. Logo após, levantamos o seguinte questionamento: "Para que serva a pontuação?". Nesse momento, a turma limitou-se a alguns poucos comentários, mas já demonstrando conhecimento do assunto. Em seguida, iniciamos a atividade 1. Nessa atividade solicitamos que um aluno realizasse a leitura do poema. O poema, com ausência de pontuação, foi utilizado para que os alunos pudessem por em prática seus conhecimentos e fizessem uso dos sinais para indicar que o poeta amava cada uma das três personagens. Realizamos a correção dessa atividade utilizando um projetor multimídia. A todo tempo houve explanação sobre a relação entre pontuação e a construção do sentido do texto.

Num segundo momento, seguimos para a aplicação das atividades 2, 3 e 4. Na execução desses exercícios, foi possível percebermos um desempenho melhor da turma, visto

que a cada atividade eles iam pondo em prática os conhecimentos adquiridos. Em seguida, fizemos a correção das atividades 2, 3 e 4, exibindo as frases em *Power Point*, explorando a semântica e o discurso, a partir da pontuação.

Num terceiro momento, aplicamos e corrigimos a atividade 5. Nessa atividade promovemos uma discussão sobre a importância da pontuação na construção de textos como: quadrinhos, charges, tirinhas, etc. Na execução dessa atividade foi possível notarmos algumas dificuldades dos alunos na organização das ideias presentes em suas respostas às questões, todavia, a correção dessa atividade revelou uma boa média de acertos.

O desenvolvimento das atividades 1, 2, 3, 4 e 5 proporcionou à turma momentos de muita concentração. Essas atividades demandaram mais tempo do que o previsto para sua execução. Por esse motivo, não foi possível concluir a atividade 6 nessa aula, porém demos todas as instruções para a sua realização e os alunos levaram o material para executarem-na em casa.

Por fim, encerramos esse terceiro encontro com o momento de socialização de opiniões sobre as atividades desenvolvidas na oficina 3. Os comentários dos alunos, como nos demais encontros, foram bem positivos.

6.2.4 Quarto encontro: Oficina 4 "Entonação e pontuação: uma bela união!"

Realizamos no dia 14 de setembro de 2016, a oficina 4 (Apêndice 5) "Entonação e pontuação: uma bela união!". Nesse quarto encontro, priorizamos as atividades que conduzissem os alunos a perceberem que o uso dos sinais de pontuação pode ser determinado por fatores de ordem entonacional.

Nos momentos iniciais desse encontro, fizemos a correção da atividade 6 da oficina 3, que os alunos realizaram em casa, a qual foi executada pela maioria deles. Concluída essa atividade, fizemos a exposição dos principais objetivos da oficina 4, que são: 1) refletir sobre a relação entre variações entonacionais e emprego da pontuação; 2) reconhecer a importância da pontuação para indicar, no texto escrito, as falas de personagens que participam de uma história; 3) perceber a função que os sinais de pontuação desempenham no texto; 4) produzir textos, preocupando-se em empregar adequadamente a pontuação; e 5) realizar leitura oral de textos, observando a pontuação para melhor se expressar.

Logo após apresentados os objetivos, solicitamos que os alunos tentassem realizar a leitura, silenciosa, do texto 1 "Hora de dormir" de Fernando Sabino (Cf. Apêndice 5) e respondessem às questões a, b, c e d. A turma foi orientada a realizar a análise do texto

ativando os conhecimentos prévios, essenciais na compreensão. Depois de realizada essa tarefa, abrimos uma discutir sobre o texto, propusemos questionamentos diversos para observarmos a opinião dos alunos (Os sinais de pontuação fazem falta no texto? Vocês foram capazes de compreender o texto? Dá para identificar que o texto se trata de um diálogo? Dá para prever quem são os personagens deste texto? É possível realizar a entonação adequada sem a presença dos sinais de pontuação?). Após isso, fizemos a leitura de cada questão da atividade 1 e os alunos liam as suas respostas, porém não dizíamos se estavam ou não corretas, mas sempre indagávamos: "Por que você acha isso?" ou "Como você chegou a essa conclusão?". Os alunos sempre indagavam se a resposta estava correta, porém a nossa resposta era: "Daqui a pouco retornaremos às questões.".

Em seguida, aplicamos a atividade 2 e fizemos a correção com a utilização de uma apresentação em *Power Point*. Nesse momento, realizamos, com a turma, uma leitura dramatizada da crônica "Hora de Dormir", agora já pontuado, orientando-lhes para a realização das entonações suscitadas pela pontuação presente no texto. Depois disso, retornamos às questões da atividade 1 para vermos se as hipóteses levantadas por eles se confirmavam e conferirmos as respostas. Desta vez, intervimos, apontando as respostas corretas e corrigindo as incorretas.

Na sequência, propusemos a realização da atividade de produção textual, de acordo com as orientações constantes na atividade 3. Ao final desta etapa, os alunos foram convidados a efetuarem a leitura oral de seus textos para fosse possível observarmos a efetivação das variações entonacionais necessárias ao entendimento do texto e, ainda, para que a turma pudesse ter acesso às histórias produzidas por eles. Apesar de a turma ter apresentado uma boa participação, nem todos os alunos se dispuseram a executar a leitura oral de suas produções. Depois disso, foi feita uma breve explanação sobre o uso da pontuação e a marcação dos discursos direto e indireto no texto escrito.

Nesse encontro não foi realizado o momento de socialização final para que os alunos expusessem suas opiniões acerca da oficina 4, por falta de tempo.

6.2.5 Quinto encontro: Oficina 5 "Reforçando a aprendizagem – Jogo: TUDO ou NADA"

No dia 21 de setembro de 2016 realizamos a última intervenção pedagógica, oficina 5 (Apêndice 6), intitulada "Reforçando a aprendizagem – Jogo: TUDO ou NADA". Essa oficina foi elaborada com os seguintes objetivos: a) promover um momento de revisão dos

estudos feitos nas oficinas anteriores; b) reforçar os conhecimentos adquiridos; e c) propor um momento de interação entre os alunos da turma. Vale ressaltar, ainda, que há outros objetivos previstos para esse encontro, que estão relacionados com as demais oficinas desta intervenção pedagógica.

No primeiro momento apresentamos e comentamos os objetivos propostos para a oficina "Reforçando a aprendizagem – Jogo: TUDO ou NADA". Logo após, distribuímos faixas de quatro cores diferentes (azul, vermelha, preta e verde), para que se formassem quatro equipes para a realização das atividades da oficina. Feito isso, colocamos, no quadro, uma tabela para marcação dos pontos conquistados pelas equipes.

Em seguida, explicamos as regras gerais do jogo. Os participantes mostraram-se bastante entusiasmados com a competição e ansiosos pelo início da execução das atividades. A seguir, demos início à realização das sete tarefas, conforme descritas abaixo.

Na primeira tarefa do jogo, cada grupo recebeu uma ficha com frases escritas em balões para que eles as analisassem e escrevessem qual versão das frases poderia ser utilizada para indicar: dúvida, surpresa e afirmação, reconhecendo a função desempenhada pelos sinais de pontuação. Todas as equipes apostaram TUDO, acertaram as respostas e dobraram o valor que tinham.

Na segunda tarefa, distribuímos a ficha com a frase "A CRIANÇA SUMIU NÃO ESTÁ NO PARQUE**".** Os alunos deveriam reescrever a frase e pontuá-la observando as situações de ocorrência, com a orientação de que nenhuma palavra poderia ser retirada ou acrescentada. A frase seria repetida três vezes, modificando-se apenas a pontuação para modificar o sentido. Todas as equipes responderam, mas apenas duas escreveram todas as frases corretamente. Nessa tarefa todas as equipes levantaram a placa NADA, por isso a pontuação continuou igual para todas elas.

Na execução da terceira tarefa, distribuímos um texto com alguns dos sinais de pontuação destacados e marcados com números. A tarefa dos grupos seria identificar a função que os sinais de pontuação desempenhavam na história e preencher a tabela de funções dos sinais de pontuação com o número que representa o sinal no texto. Todas as equipes responderam corretamente, mas apenas duas (vermelha e azul) apostaram TUDO e dobraram o valor que tinham.

Em relação à tarefa 4 – Qual é o ponto? –, distribuímos às equipes uma ficha com a piada "Piolho Morto". Desse texto foram retirados alguns sinais de pontuação, mas os locais em que eles deveriam ser inseridos foram marcados. Os alunos deveriam observar esses espaços e marcá-los com a pontuação adequada. Três equipes preencheram o texto

corretamente, mas apenas a equipe vermelha apostou TUDO, dobrando a sua pontuação, as outras três não apostaram nada, portanto não ganharam nem perderam nada e continuaram com a mesma pontuação.

Na tarefa 5 – Colocando o texto em ordem –, cada equipe recebeu uma cartela com as orientações e um envelope contendo frases e sinais de pontuação que compõem a piada "Atrasado". Foi, também, entregue uma folha em branco e cola. Cada equipe deveria montar a piada, pondo em ordem todas as frases e sinais que estavam dentro do envelope, e colar o texto na folha em branco. Na execução dessa atividade apenas uma equipe apresentou o texto totalmente correto. Todas as equipes levantaram a placa NADA. Por isso, a pontuação continuou igual para todas elas.

Na sexta tarefa – Vai uma vírgula ai? –, fizemos a distribuição de uma ficha contendo várias frases. A tarefa das equipes era indicar os casos em que a vírgula **não** havia sido empregada corretamente, considerando a regra de uso desse sinal. Todas as equipes apostaram TUDO nessa tarefa. Apenas a equipe azul a certou e dobrou a valor que tinha. As demais perderam tudo, porque apostaram tudo e erraram as respostas.

Por fim, realizamos a tarefa 7 – Não tropece na vírgula –. Nessa tarefa os alunos deveriam marcar a frase que indicasse o sentido pedido no enunciado. Todas as equipes apostaram TUDO nessa tarefa e acertaram as respostas, portanto todas ganharam ponto. A equipe azul conquistou a maior pontuação, devido o seu bom desempenho na realização de todas as tarefas.

Em relação ao desempenho geral da turma, foi possível observar um resultado bastante satisfatório. As equipes conseguiam realizar corretamente a maioria das tarefas propostas.

Finalizamos essa quinta oficina com agradecimentos aos alunos e à professora pela tão importante contribuição na realização desta pesquisa. Foi entregue um brinde para cada aluno, em forma de agradecimento, e um presente à professora de Língua Portuguesa, que tão gentilmente cedeu a sua turma para aplicação desta intervenção pedagógica e por aplicar a Atividade Diagnóstica e a Atividade Avaliativa Final.

6.3 A ATIVIDADE AVALIATIVA FINAL

Nesta terceira etapa da Proposta de Intervenção Pedagógica é feita a análise dos resultados obtidos por meio da aplicação da Atividade Avaliativa Final. O material utilizado nessa etapa foi o mesmo descrito no diagnóstico, alterando-se apenas o título Atividade

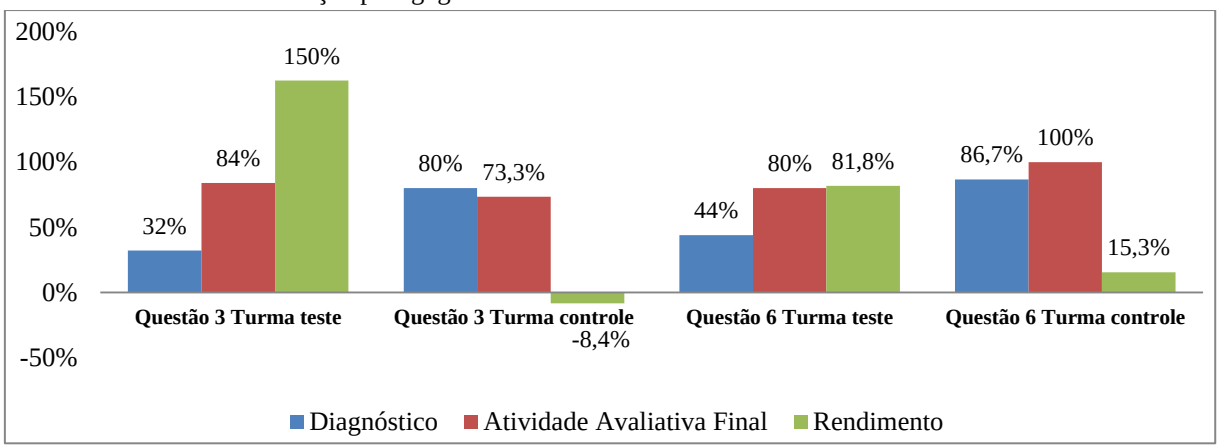
Diagnóstica para Atividade Avaliativa Final. Esta estratégia nos possibilitou avaliar a validade da intervenção pedagógica e o alcance dos objetivos. A aplicação das partes I e II dessa avaliação aconteceu no dia 28 de setembro e da parte III no dia 30 de setembro de 2016, com a participação das turmas teste e controle. Vale ressaltar que as partes I e II dessa avaliação foram aplicadas pela professora regente de Língua Portuguesa de cada turma, sem nenhuma intervenção da pesquisadora.

Assim, para verificarmos o alcance dos nossos objetivos, analisamos os dados obtidos na Atividade Avaliativa Final em comparação com a Atividade Diagnóstica de modo pormenorizado.

6.3.1 Parte I - Leitura e compreensão de textos

Nesta seção, continuaremos com a análise do desempenho das turmas em leitura e compreensão de textos como já explicitado no item 6.1.1. Especificamente, focaremos analisado as questões de nível baixo (resposta literal), nível médio (resposta inferencial), de nível alto (resposta de elaboração pessoal) sobre os textos lidos e questões sobre uso/funções dos sinais de pontuação. Nossos dados, como se verá adiante, revelam a eficácia da proposta de intervenção aplicada ao grupo teste.

Gráfico 12 – Desempenho das turmas teste e controle nas questões de nível baixo, após intervenção pedagógica na turma teste e sem intervenção pedagógica na turma controle.



Fonte: elaboração própria

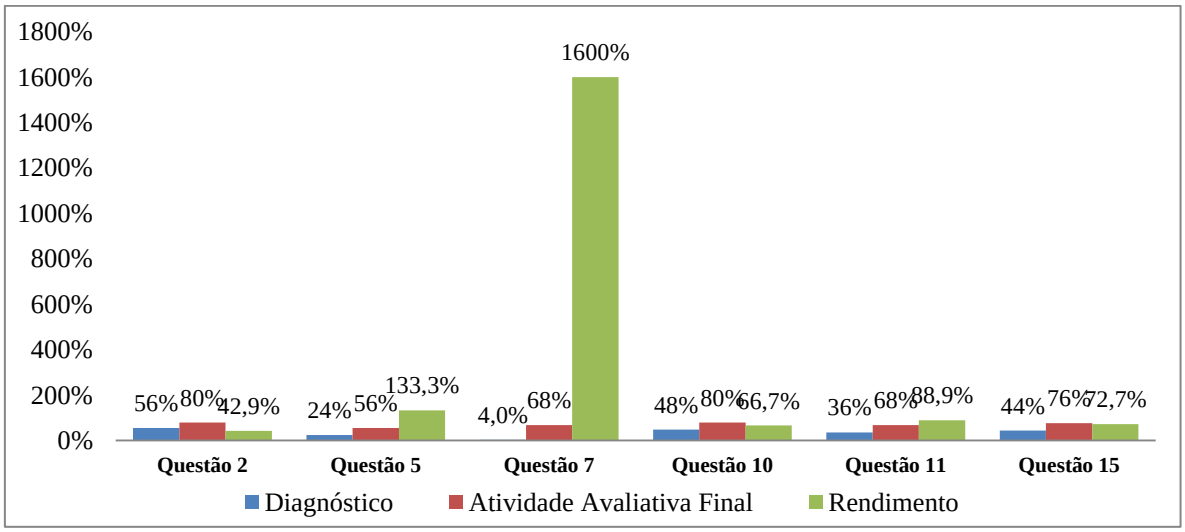
O gráfico 12 evidencia o grande avanço no desempenho dos alunos da turma teste nas respostas dadas às duas questões de nível baixo, após intervenção. Na questão 3 o número de acerto da turma teste no diagnóstico foi de 32% e após a intervenção pedagógica aplicada pela pesquisadora a turma obtém um percentual de 84%, conquistando uma rendimento de 150% no seu desempenho nessa questão. Já na turma controle, que não passou pela

intervenção pedagógica, houve um decréscimo (-8,4%) no desempenho da turma na mesma questão.

Também na questão 6, houve uma evolução no desempenho da turma teste e os percentuais expostos no gráfico 12 evidenciaram isso: o percentual de acerto da turma subiu de 44% para 80% nessa questão, o que revela um rendimento de 81,8% no desempenho. O resultado da turma controle se manteve dentro do esperado, tendo em vista que os participantes são alunos do nono amo do Ensino Fundamental. Apuramos um rendimento de (15,3%), pois o desempenho outrora de 86,7% atingiu 100% na atividade final.

Os gráficos 13 e 14 apresentam os resultados obtidos pelas turmas teste e controle na resolução das questões de nível médio.

Gráfico 13 – Desempenho da turma teste nas questões de nível médio, após intervenção pedagógica.



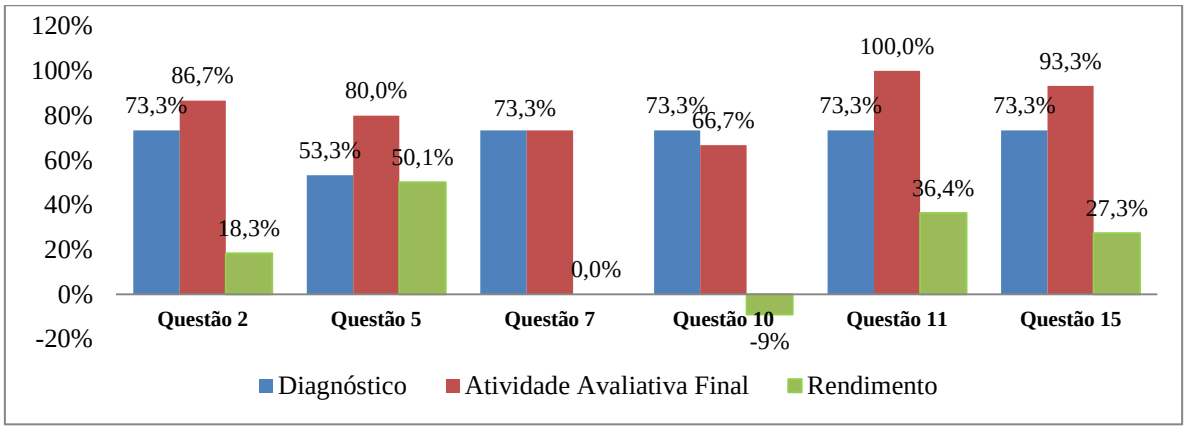
Fonte: elaboração própria

Como é possível observar, o grupo teste apresenta um resultado robusto na resolução das questões de nível médio, pois houve um auto rendimento na resolução de todas elas. A questão 2 é a que apresenta menor rendimento no desempenho. Ainda assim, consideramos um desempenho muito bom, pois o percentual de acerto da turma subiu de 56% para 80%, alcançando um rendimento de 42,9% no desempenho.

Dentre as questões de nível médio a que mais chamou a nossa atenção foi a questão 7 que nos traz um resultado muito animador, pois a turma teste conquistou um rendimento de 1600% na resolução dessa questão. Na análise feita no diagnóstico, essa questão se destacou pelo maior número de erro. Dentre os vinte e cinco alunos avaliados apenas um havia conseguido responder corretamente a questão 7 no diagnóstico. Após aplicação da invenção pedagógica, dezessete alunos responderam corretamente a questão, comprovando o êxito da

proposta de intervenção. Antes da pesquisa os alunos não haviam adquirido ainda a habilidade de compreensão inferencial. Porém, após a invenção pedagógica, eles não mais buscaram a resposta apenas no texto, mas passaram a deduzir, relacionar diversos elementos do texto e a fizeram inferência para dar a resposta correta.

Gráfico 14 – Desempenho da turma controle nas questões de nível médio, sem intervenção pedagógica.

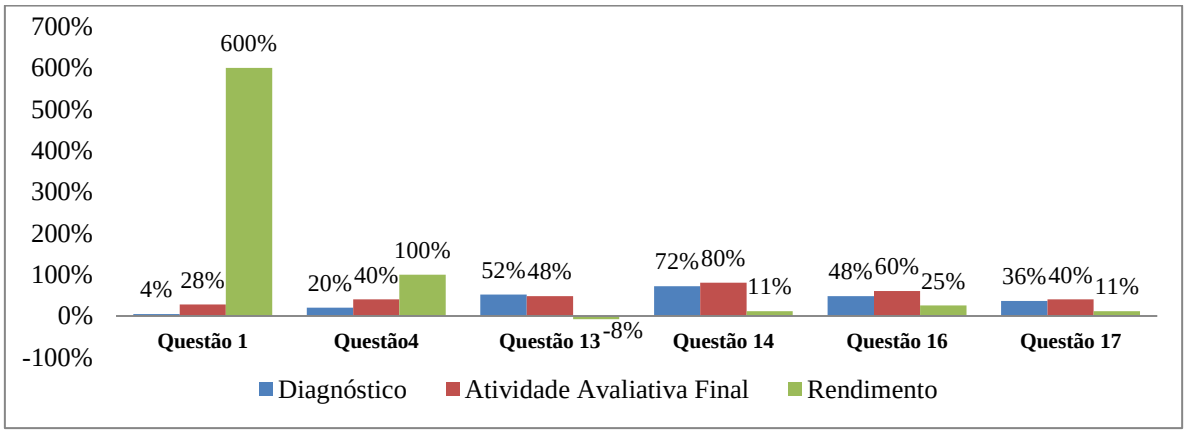


Fonte: elaboração própria

O gráfico 14 aponta melhora no desempenho da turma controle em quatro das seis questões de nível médio. O maior índice de desempenho da turma encontra-se na resolução da questão 11 da Atividade Avaliativa Final, com 100% de acerto. A questão 5 apresenta o maior crescimento no rendimento da turma com 50,1%. O menor desempenho registrado está na resolução da questão 10 que aponta uma queda de 9% no rendimento. Ressaltamos que dentre as questões de nível médio, a turma teste destacou-se, por registrar um rendimento de 1600% no desempenho, enquanto que a turma controle manteve o mesmo escore obtido no diagnóstico.

A seguir, dispõem-se, por meios dos gráficos 15 e 16, os dados coletados a partir da análise das questões classificadas como nível alto da Atividade Avaliativa Final.

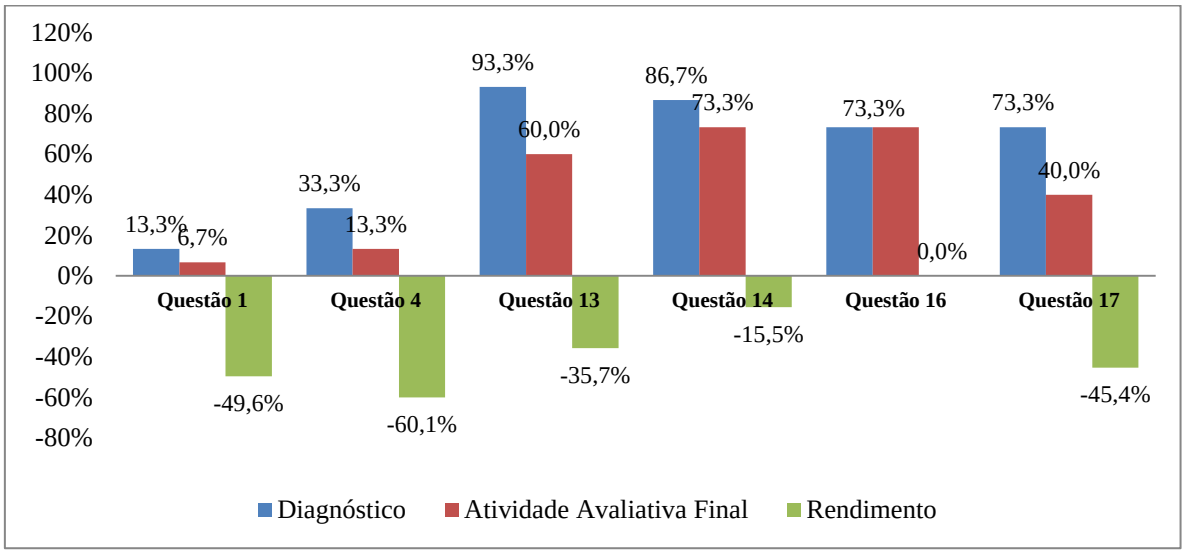
Gráfico 15 – Desempenho da turma teste nas questões de nível alto, após intervenção pedagógica.



Fonte: elaboração própria

Na resolução das questões de nível alto, embora a turma teste tenha alcançado um menor crescimento em relação aos outros níveis, consideramos um rendimento bastante notável, sobretudo na questão 1, na qual a turma atingiu um percentual (600%) de rendimento significativo. A turma teste alcançou um crescimento positivo em cinco das seis questões elaboradas para avaliar esse nível. A única questão em que houve queda no desempenho foi a questão 13 com menos 8% no rendimento. Contudo, como se observa no gráfico 16, da turma controle, há uma queda no desempenho deste grupo comparando-se ao aferido no diagnóstico.

Gráfico 16 – Desempenho da turma controle nas questões de nível alto, sem intervenção pedagógica.



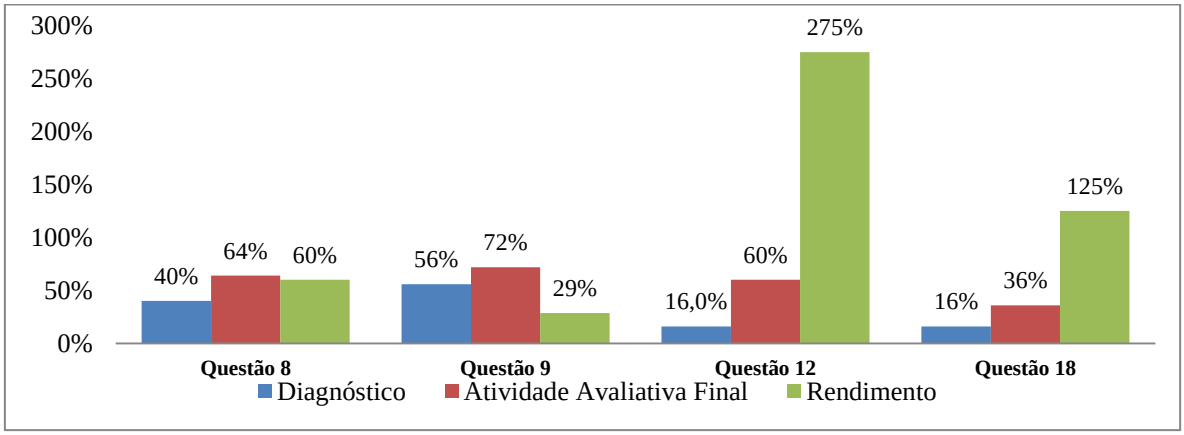
Fonte: elaboração própria

Os dados apresentados no gráfico16 apontam queda no desempenho dos alunos da turma controle nas questões de nível alto. A turma não obteve ganho no desempenho em nenhuma das seis questões desse nível. Os dados apontam queda no rendimento em cinco das seis questões (49,6% na questão 1; 60,1% na questão 4; 35,7% na questão 13; 15,5 na questão 14; e 45,4% na questão 17). Isso nos leva a concluir que a turma ficou estagnada na questão 16.

Ainda discorrendo sobre os resultados alcançados na parte I da atividade avaliativa final, partimos agora para a análise das seis questões sobre as funções e uso dos sinais de pontuação, que consideramos ser de suma importância na compreensão do texto.

Os dados coletados com base nas respostas apresentadas nas questões sobre as funções e uso dos sinais de pontuação pela turma teste revelam um grande avanço no desempenho da turma.

Gráfico 17- Desempenho da turma teste nas questões sobre as funções dos sinais de pontuação, após intervenção pedagógica.

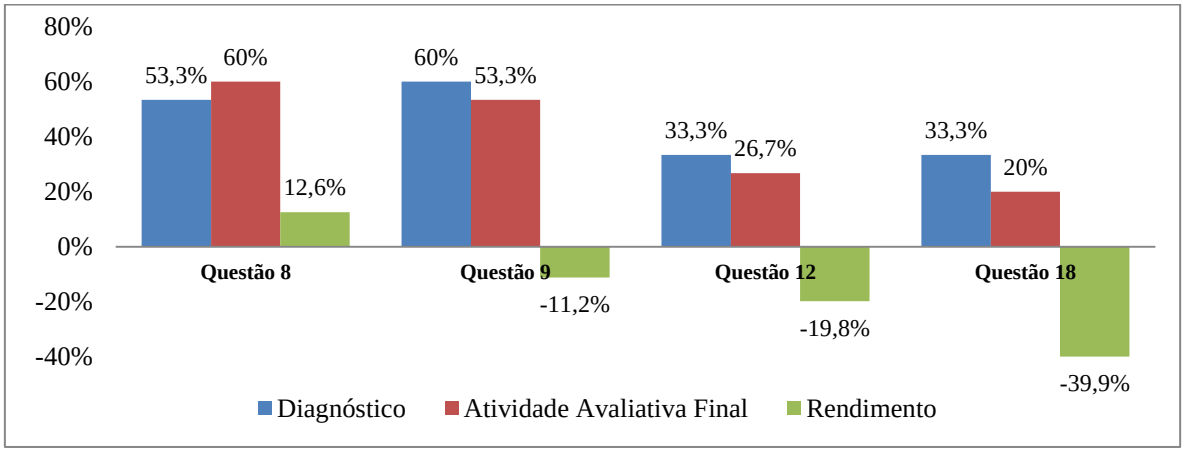


Fonte: elaboração própria

Como se pode ver no gráfico 17, na resolução de todas as questões houve um crescimento significativo no número de acertos. Na questão 12, o percentual de acerto da turma teste no diagnóstico foi de 16% e após a intervenção pedagógica, aplicada pela pesquisadora, a turma obteve um percentual de 60% de acerto, conquistando um rendimento de 275% no seu desempenho nessa questão. O menor crescimento é registrado na questão 9 com rendimento de 29%.

Os dados coletados com base nas respostas apresentadas pela turma controle revelam que, na questão sobre as funções e uso dos sinais de pontuação, houve queda no rendimento dos participantes desta turma em três das quatro questões analisadas. No gráfico 18,

Gráfico 18 – Desempenho da turma controle nas questões sobre as funções dos sinais de pontuação, sem intervenção pedagógica.



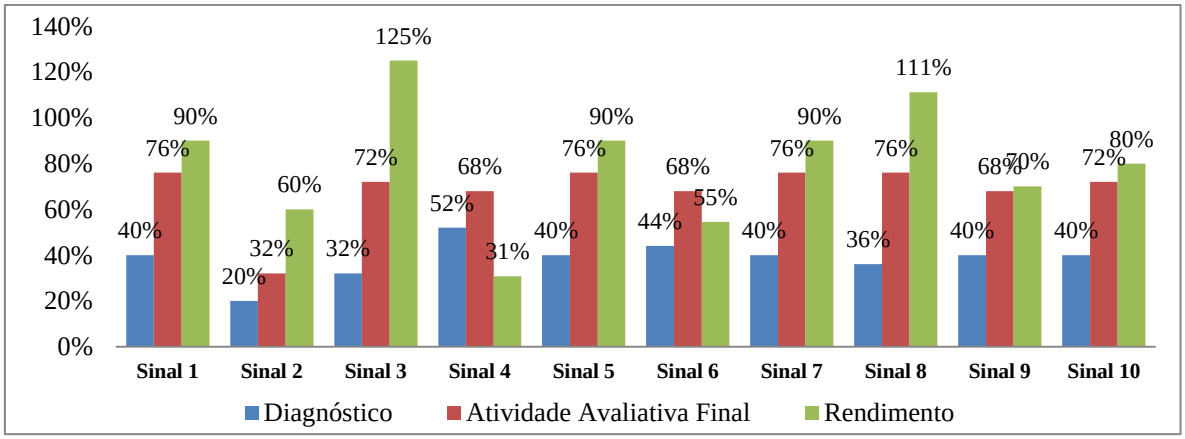
Fonte: elaboração própria

fica evidente o declínio no rendimento da turma. Apenas a questão 8 apresenta um rendimento positivo, apontando um acréscimo de 53,3% na Atividade Diagnóstica para 60% na Atividade

Avaliativa Final, ou seja, 12,6% de rendimento. Todas as demais questões desse conjunto apontam queda no rendimento (-11,2% na questão 9; -19,8% na questão1; e -39,9% na questão18).

Na questão 19, a turma teste mais uma vez apresentou resultados bastante positivos. A turma teste consegue elevar os percentuais de acerto em todos os itens. Tal como ilustrado no gráfico 19.

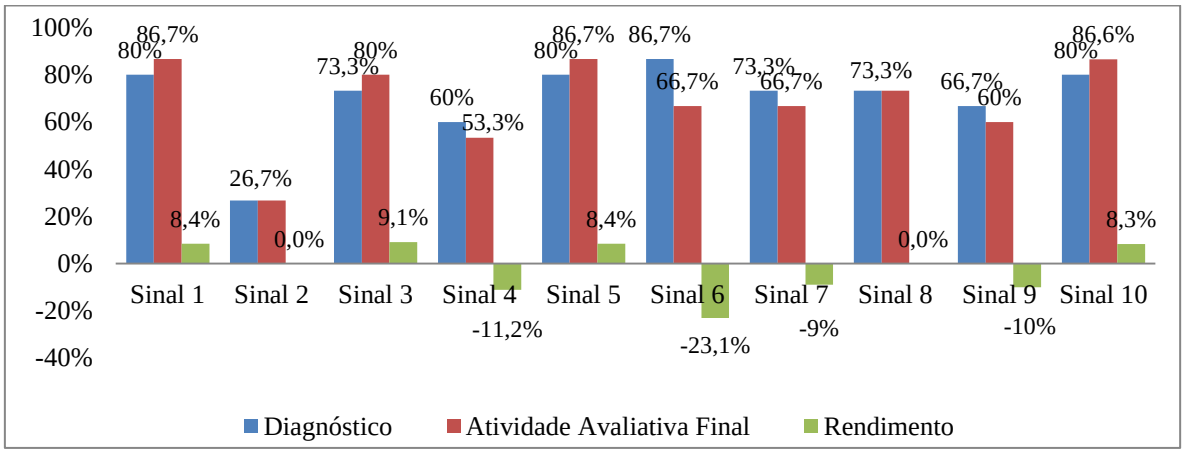
Gráfico 19 – Desempenho da turma teste na questão 19, após intervenção pedagógica.



Fonte: elaboração própria

Os percentuais de acertos sobre os usos dos sinais de pontuação, nessa questão, na Atividade Avaliativa Final, atingem a marca dos 70% em seis dos dez itens (sinais 1, 3, 5, 7, 8 e 10), atingem a marca dos 60% em três itens (sinal 4, 6 e 9) e 32% em um item (sinal 2). O índice de rendimento dos alunos nessa questão é bastante animador. A turma teste obteve crescimento no desempenho em todos os itens. O item que apresentou menor índice de rendimento foi o item 4 (sinal 4) com 31% e o melhor desempenho da turma foi registrado no item 3 (sinal 3) com um percentual de 125% de rendimento.

Gráfico 20- Desempenho da turma controle na questão 19, sem intervenção pedagógica.

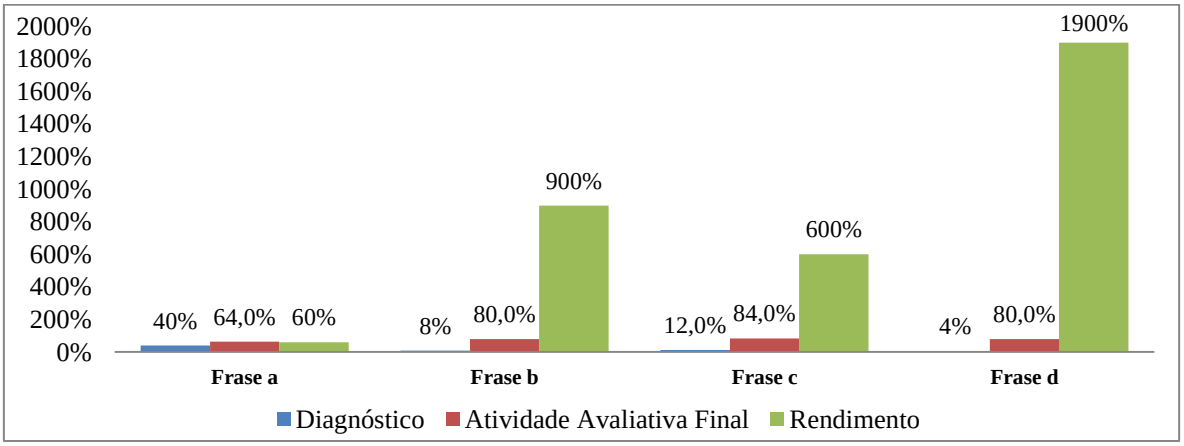


Fonte: elaboração própria

Ainda sobre a questão 19, o desempenho geral dos alunos da turma controle na Atividade Avaliativa Final encontra-se quase igual ao diagnóstico. No gráfico 20, o rendimento da turma não apresenta grandes alterações. Em dois itens (sinal 2 e sinal 8) o percentual continua o mesmo, sem rendimento algum. Em quatro itens (sinal 1, 3, 5 e 10) a turma apresenta um rendimento que não chega a 10% e nos outros quatro itens houve queda no rendimento (-11,2% no sinal 4; -23,1% no sinal 6; -9% no sinal 7; e -10% no sinal 9).

A seguir, dispõem-se, os dados coletados a partir da análise da pontuação utilizada pelos alunos das turmas teste (gráfico 21) e controle (gráfico 22) na questão 20.

Gráfico 21 – Desempenho da turma teste na questão 20, após intervenção pedagógica.



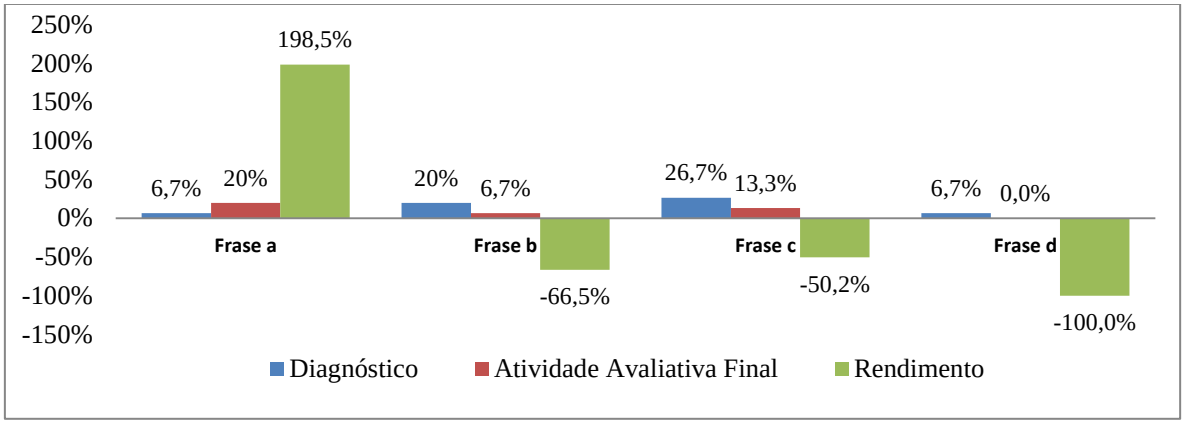
Fonte: elaboração própria

O desempenho da turma teste na resolução da questão 20 mostrou-se extraordinariamente satisfatório. Os resultados revelam que, para estes sujeitos, a intervenção pedagógica foi de extrema importância para orientá-los sobre que pontuação utilizar para marcar as frases de forma a dar o sentido solicitado.

A turma obteve ganho elevado no desempenho em todos os itens da questão 20. O menor rendimento apresentado está na resolução da frase a, com 60% e o maior rendimento está na resolução da frase d, com 1900%, sendo este o maior rendimento alcançado em todas as questões da Atividade Avaliativa Final. Os rendimentos alcançados na frases b e c também são considerados excelentes, que registram rendimento de 900% e 600% respectivamente.

Já o desempenho da turma controle na resolução da questão 20 mostrou-se insatisfatório.

Gráfico 22 – Desempenho da turma controle na questão 20, sem intervenção pedagógica.



Fonte: elaboração própria

No gráfico 22, é registrado aumento no rendimento em apenas um dos quatro itens presentes nessa questão. Na frase a o desempenho subiu de 6,7% para 20%, alcançando um rendimento de 198,5%. Os dados aponta uma enorme queda no rendimento em três dos quatro itens, o qual registra -66,5% na frase b; -50,2% na frase c; e -100% na frase d.

Esses dados nos levam a concluir que houve baixa ampliação no conhecimento desses alunos da turma controle (nono ano do Ensino Fundamental) no que tange a funções e uso dos sinais de pontuação, uma vez que os números expostos no gráfico 22 refletem a dificuldade/inabilidade em pontuar as frases a eles propostas na atividade. Prova disso são os baixíssimos percentuais de acerto na Atividade Avaliativa Final (Cf. Gráfico 22). Note-se que em questões em que se obteve êxito no diagnóstico, tendo o aluno conseguido pontuar corretamente, esse êxito não se manteve na Atividade Avaliativa Final, em que nenhum aluno conseguiu utilizar a pontuação corretamente. A queda no desempenho nas questões b, c e d, leva-nos a acreditar que pouco tem sido trabalhado esse conteúdo nos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que os alunos do nono ano faz uso inconsciente da pontuação.

Os dados revelam a extrema necessidade de o professor trabalhar atividades sobre o uso e as funções dos sinais de pontuação em sala de aula. Faz-se necessário que ele insira esses conteúdos no seu plano de aulas, dada a sua importância na atribuição do sentindo no texto.

6.3.2 Parte II - Produção de texto

As considerações feitas nessa segunda parte da Atividade Avaliativa Final se deram a partir dos textos produzidos pelos alunos para coleta de dados referentes ao emprego dos

sinais de pontuação. Para essa atividade os alunos foram motivados a produzirem um texto, com o mesmo tema sugerido no diagnóstico, para que fosse analisado quanto ao uso dos sinais de pontuação.

A partir da comparação dos textos escritos pelos alunos na parte II da Atividade Avaliativa da Final com os produzidos na parte II Atividade Diagnóstica foi possível observar se houve ou não desenvolvimento dos alunos das turmas teste e controle quanto ao uso dos sinais de pontuação em suas produções. Com o intuito de melhor sistematizar esses dados, buscamos, a seguir, destacar algumas situações mais recorrentes do emprego dos sinais de pontuação.

Os dados coletados no diagnóstico e descritos no item 6.1.2.1 apontaram que uma grande quantidade de alunos apresentava enorme dificuldade em utilizar os sinais de pontuação em seus textos. Foi observado um caso - texto (1) - em que o participante não utilizou nenhum dos sinais de pontuação em todo o seu texto. Após aplicação da intervenção pedagógica, fica evidente um avanço no desempenho da turma teste quanto ao uso desses sinais, conforme pode ser constatado abaixo.

> (20) *"Era uma ves eu e um menino se chamava Pablo. Eu e ele estava andando de bicicleta. E ele e eu iriam para o campo e comesou a chuver. E aí nois saiu correndo para a minha casa até a chuva passar."* (Aluno J – Turma Teste)

Por meio da análise do texto produzido pelo aluno "J", da turma teste, na Atividade Avaliativa Final - texto (20) -, comparando-o com a produção na Atividade Diagnóstica - texto (1) -, é notável o desenvolvimento desse aluno. Antes da intervenção, o texto (1) não apresentava nenhuma marcação de pausa nem entonacional, devido à ausência dos sinais de pontuação. Após intervenção, o aluno faz uso dos sinais no texto (20), o que demonstra que adquiriu conhecimentos quanto ao uso e funções dos sinais de pontuação. O fato de esse aluno pontuar o texto comprova o êxito da intervenção pedagógica.

Nos dados do diagnostico foi constatada a enorme dificuldade dos estudantes quanto à utilização dos sinais de pontuação. Nos primeiros textos produzidos pelos participantes e analisados nos itens 6.1.2.2 e 6.1.2.4 foram encontradas várias incidências de uso aleatório dos sinais de pontuação, principalmente da vírgula "**,**". As situações verificadas indicavam que os alunos faziam uso dos sinais sem ter conhecimento da sua (in)correta inserção. Contudo, após intervenção na turma teste, esse quadro se inverte. Alunos da turma teste passaram a utilizar consciente e corretamente os sinais nos seus textos, ao contrário dos

participantes da turma controle que continuara a apresentar dificuldades no uso desses sinais, inserindo-os no texto de forma equivocada, conforme dados abaixo.

> (21) *"Um serto dia eu estava na festa de Malhada e começou a chover, chover e a chover. Eu estava mais um amigo meu. Ele tinha uma casa perto da festa e eu pedi para William:*
> *– William, poso ir para a sua casa até passar a chuva? E ele deixou.*
> *Quando a chuva passou eu fui em bora."* (Aluno Y – Turma Teste)

> (22) *"[...]Nois perguntamos a eles:*
> *– Para quem e esse buraco...*
> *Eles responderam:*
> *– Para o morto, Vocês querem entrar aqui dentro!"*(Aluno G – Turma Controle, L. 12-16)

O texto (21), se comparado ao texto (7), ambos produzidos pelo aluno "Y" da turma teste, demonstra um avanço no domínio quanto ao uso da pontuação. No texto (21), produzido após intervenção pedagógica, o aluno anuncia a fala por meio do uso de dois-pontos "**:**", usa nova linha e insere travessão "**–**" para introduzir a fala do personagem, emprega a vírgula "**,**" para separar o vocativo e utiliza o ponto de interrogação "**?**" para indicar que se trata de uma pergunta e orientar a entonação na realização da leitura. Todos esses recursos evidenciam o avanço deste aluno da turma teste e comprova a sua preocupação em registrar na escrita informações que orientem a leitura do texto.

Já o excerto (22), se comparado ao excerto (13), ambos produzidos pelo aluno "G" da turma controle, demonstra a grande dificuldade que o participante tem quanto ao uso da pontuação. No Excerto (13) o aluno "G" havia utilizado o sinal de dois-pontos "**:**" no lugar do ponto de interrogação "**?**". No excerto (22) o ponto de interrogação "**?**" é substituído primeiro pelas reticências "**...**" e depois pelo ponto de exclamação "**!**". Isso demonstra que esse aluno ainda não sistematizou os aspectos relacionados às funções e uso dos sinais de pontuação, uma vez que não utiliza essas marcas gráficas em seu texto de forma criteriosa. É possível deduzir que a ausência dos pontos de interrogação "**?**" nos trechos (13) e (22) pode comprometer a compreensão do texto, visto que não orienta o possível padrão entoacional a ser expresso no momento da leitura.

Outro fato que nos chamou bastante atenção nas produções dos alunos e que foi tema de discussão no item 6.1.2.3 foi a ausência de pontuação na marcação do discurso direto nas produções dos alunos das duas turmas. Após intervenção na turma teste (6º ano), observamos um grande avanço quanto ao uso dos sinais de pontuação na delimitação/demarcação da troca de turnos conversacionais entre as personagens do texto, como se pode ver no excerto abaixo.

(23) *"– Mãe...*
– Oi, filha.
– posso ir para Rio de Contas com Vocês?
– Não!
– Por que?
– Porque lá não é lugar de criança!
– Ah! Não posso ir por que lá vai ter homem pelado, e por isso não deixa eu ir, neh?" (Aluno T – Turma Teste, L.1-8)

Por meio da análise do excerto (23) - do texto produzido pelo aluno "T", da turma teste, na Atividade Avaliativa Final – e comparando-o com o excerto (12) - produzido pelo mesmo aluno na Atividade Diagnóstica -, é perceptível o avanço na delimitação/demarcação da troca de turnos conversacionais. No excerto (12), a falta de indicação da mudança de turnos entre os interlocutores presentes na narrativa e a falta de pontuação que indica a pausa e a entonação, em certa medida, comprometia o entendimento do texto e destacava as dificuldades que o aluno tinha em estruturar/organizar ideias ao elaborarem seus textos. Já no excerto (23) - produzido após aplicação da intervenção pedagógica -, o participante utiliza nova linha e insere travessão "**–**" para introduzir a fala das personagens e utiliza os demais sinais de forma correta, demonstrando que compreendeu as regras para utilização dos marcadores prosódicos.

Ao contrário da turma teste (6º ano), pouco avanço ocorreu na turma controle (9º ano), conforme pode ser observado no excerto abaixo.

(24) *"Um dia Eu Estava brin gando com os meus coele gas jo gando bolas e lago a pós chegou Um menino muito triste e Eu perguntei o Ele – por que Você Está triste – Ele disse por que nao tem amigo para brincar.*
– Eu falei para Ele voce nao tinha mas agora voce tem nos todos aqui sao os seus amigos venha brincar com a gente venha ser divertir e compartilhar as nossas amizade." (Aluno D – Turma Controle, L. 1-11)

Em relação ao fragmento (24), é possível observar que, apesar de estar cursando o último ano do Ensino Fundamental, o aluno "D" apresenta muita dificuldade em utilizar os sinais de pontuação e de fazer as mudanças de turnos no discurso direto. Nesse excerto, o participante faz a separação dessas falas por meio de travessão "**–**", mas não utiliza os dois-pontos "**:**", apesar de utilizar verbos de elocução como: perguntei, disse e falei. No excerto (11) as dificuldades eram ainda maiores, tendo em vista a ausência total dos sinais de pontuação que indicam o discurso direto. O excerto (24) evidencia um pequeno avanço no

desenvolvimento desse aluno, mas está longe do ideal, tendo em vista os seus anos de escolarização.

A aplicação da intervenção pedagógica durou apenas cinco semanas, com aplicação de 100 minutos cada semana. Mesmo em tão pouco tempo, foi possível notarmos um avanço significativo no desempenho da turma teste e a eficácia da intervenção. Muito embora tenhamos observado esse avanço, ressaltamos que ainda há muito a ser feito para sanar todas as deficiências nas produções escritas desses alunos e assim amenizar os problemas detectados na leitura/escrita de alunos do Ensino Fundamental e reverter os escores que alunos brasileiros atingem em avaliações como a Prova Brasil e outras.

6.3.3 Parte III - Áudio da leitura realizada pelos alunos

A execução dessa terceira e última parte da Atividade Avaliativa Final ocorreu da mesma forma explicitada no item 6.1.3. A única diferença está na quantidade de participante. No dia da coleta de dados desta etapa, uma aluna da turma controle faltou à aula. Portanto, essa terceira parte contou com a participação de apenas nove alunos.

O material utilizado nessa etapa foi novamente a fábula “A cigarra e a formiga (A formiga boa)” de Monteiro Lobato e os textos dos alunos, produzidos na parte II da Atividade Avaliativa Final. As leituras foram novamente gravadas em dispositivo de áudio pela pesquisadora.

Essa terceira parte da Atividade Avaliativa Final visava à promoção de uma melhor compreensão dos usos e finalidades da pontuação em textos escritos e uma maior percepção das possíveis correlações entre variações melódicas e o emprego da pontuação.

No primeiro momento, os alunos foram motivados a lerem a fábula de Monteiro Lobato, a fim de verificar uma melhora na leitura em voz alta, isto é, queríamos verificar se, após intervenção pedagógica, os alunos conseguiriam realizar as variações prosódicas incitadas pelos sinais de pontuação presentes no texto.

Os dados obtidos por meio das gravações da leitura da fábula revelaram um grande avanço da turma teste e um pequeno avanço da turma controle na realização da leitura em voz alta. Durante a leitura de alguns trechos, alguns informantes continuaram a realizar variações prosódicas diferentes das que normalmente seriam incitadas pelas marcas pontuacionais. Os trechos que apresentaram maior desconexão entre pontuação e entonação estão apresentados no quadro 13.

Quadro 13 – trechos, da fábula "A cigarra e a formiga (A formiga boa)" de Monteiro Lobato, que apresentaram maior desconexão entre pontuação e entonação, após intervenção pedagógica.

Bateu - tique, tique, tique... (L.11)
O mau tempo não cessa e eu... (L.14)
– Ah!... – exclamou a formiga recordando-se. – Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas? (L.19-20)
– Isso mesmo, era eu... (L.21)
– Pois entre, amiguinha! (L.22)
Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! (L.24)

Fonte: elaboração própria

Após aplicação da Proposta de Intervenção Pedagógica, verificamos um grande avanço no desempenho da turma teste e pequeno avanço da turma controle. Houve melhora significativa no desempenho dos alunos quanto à realização da entonação incitada pelos marcadores prosódicos. Se compararmos os dados do quadro 13 com os do quadro 12, veremos que alguns enunciados foram retirados (linhas 3, 13, 16 e 17), devido não haver mais discrepância entre a pontuação e a entonação realizada pelos alunos.

A entonação incitada pelo ponto de interrogação "**?**" presente na linha 20, que tem como função indicar que se trata de uma pergunta, havia sido realizada de forma equivocada por quatro alunos (três da turma teste e um da turma controle), que a realizaram em tom 1. Esse mesmo equívoco foi cometido por um aluno da turma controle. Porém, após intervenção, todos os alunos da turma teste realizaram a leitura do enunciado em tom 2, que é o tom apropriado para a realização da entonação da frase interrogativa.

Nas leituras feitas dos trechos que aparecem as reticências "**...**" (linhas 11, 14 e 21) e que poderiam ser realizada em tom 1 ou tom 3, haviam sido realizadas em tom 1 por nove alunos (cinco da turma teste e quatro da turma controle). Esses alunos haviam realizado a leitura desses trechos como se fossem frases afirmativas. Na Atividade Avaliativa Final, as leituras desses enunciados foram realizadas em tom 1 por apenas quatro alunos (três da turma controle e um da turma testes), os demais a realizaram em tom 3.

Na linha 19, aparece um ponto de exclamação acompanhado de reticências "**!...**", que tem a possibilidade de a entonação ser realizada em tom 1 secundário ou tom 5 (quando enfático). Durante a Avaliação Diagnóstica sete alunos a realizaram em tom 1- não o tom 1 secundário com valor exclamativo, mas em tom 1 com valor declarativo -. Contudo, após intervenção, a leitura desse enunciado foi realizada em tom 5 por quatro alunos da turma teste. O uso do tom 5 dá certa ênfase ao enunciado.

Os enunciados em que aparecem os sinais de exclamação "**!**" (linhas 22 e 24) foram pronunciados em tom 1, na Atividade Diagnóstica, por oito alunos (quatro da turma teste e quatro da turma controle), que deram valor declarativo a esses enunciados. Porém a entonação apropriada para dar um valor exclamativo ao enunciado é o tom 1 secundário. Na Atividade Avaliativa Final o tom 1 secundário foi realizado por três alunos da turma teste e dois alunos da turma controle.

Esses dados revelam a extrema necessidade de o professor trabalhar atividades sobre as variações prosódicas incitadas pelos marcadores prosódicos. É extremamente importante que se faça a leitura em voz alta em sala de aula, que o professor insira esse conteúdo no seu planejamento, dada à importância da entonação na atribuição do sentindo no texto.

No segundo momento, foi solicitado que os nove alunos lessem os seus próprios textos para verificarmos se as variações prosódicas realizadas na leitura oral estavam marcadas na escrita pelos sinais de pontuação. Dentre os nove textos analisados e comparados com os áudios, apenas o de um aluno estava muito bom, este não apresentou dificuldade na utilização da pontuação e nem na realização entoacional durante a leitura oral. Em determinados textos percebemos a falta de alguns sinais de pontuação, mas que foram recuperados durante a leitura, e em outros observamos algumas discrepâncias entre a pontuação presente no texto e a entonação realizada pelos alunos na leitura oral. As discrepâncias observadas encontram-se nos excertos a seguir.

(25) "*– Eu vo arruma uma amiga minha pra você ficar, ta bom.*
– Esta bem." (Aluno J – Turma controle, L. 14-16)

(26) "*Willian falou – ai meu deus*" (Aluno Q – Turma teste, L.5)

No excerto (25) o segmento "*ta bom*" foi realizado, pelo aluno "J", com uma entonação interrogativa e o enunciado "*Esta bem*" foi pronunciado com uma entonação exclamativa. Apesar de os pontos de interrogação "**?**" e de exclamação "**!**" não se fazerem presentes nos enunciados, o aluno realizou a entonação que seria incitada por esses sinais que deveriam estar marcados no texto, mas que foram substituídos pelo ponto "**.**".

No excerto (26), a expressão "*ai meu deus*" foi realizada em tom 5, pois aluno foi bem enfático na realização dessa entonação. O sinal de exclamação "**!**" que incita essa marcação prosódica não estava presente no texto, mas, para o aluno que o produziu, essa marca era perceptível.

Apesar de alguns participantes ainda apresentarem dificuldades no uso dos marcadores prosódicos na escrita e na entonação dos enunciados na leitura, consideramos os resultados, após a aplicação da intervenção pedagógica, bem positivos, como pode ser observado no exemplo abaixo.

> (27) "*[...] ele decidiu ser espertinho, e então: Bom! Me deu um soco e saiu correndo. Ai então eu pensei: "ah, se eu pego ele agora". Eu então sai correndo atrás dele."* (Aluno K – Turma teste, L. 1-3)

No excerto (27) é visível um bom desempenho do aluno "K" da turma teste. Na realização da leitura oral desse fragmento, o aluno realizou todas as variações prosódicas incitadas pelos sinais de pontuação.

As ocorrências observadas nos excertos (25) e (26) mostram que a entonação realizada na leitura nem sempre está relacionada ao emprego da pontuação nos textos escritos de alguns alunos, tanto da turma teste quanto da turma controle, e apontam a necessidade de um trabalho constante sobre os marcadores prosódicos em sala de aula. Uma vez que, ao longo da análise dos dados, foi perceptível a grande dificuldade dos alunos em realizar corretamente a marcação prosódica incitada pelos sinais de pontuação. Dado o curto período de intervenção, não foi possível suprir todas as deficiências nesse sentido.

6.4 EFEITOS RESULTANTES DA APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA A TURMA TESTE

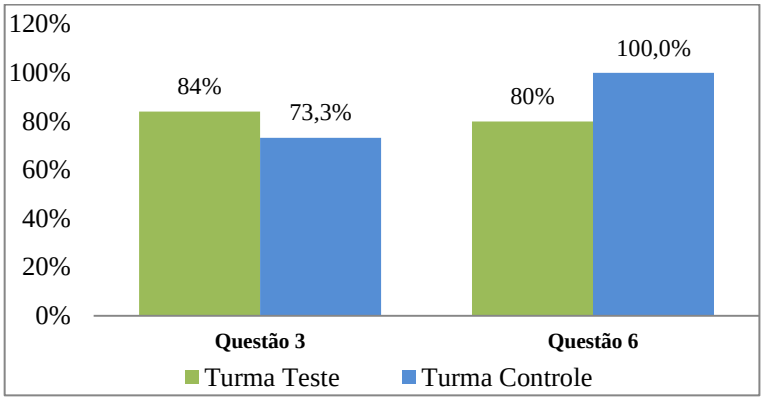
Apresentamos aqui um balanço dos resultados alcançados pelos alunos após aplicação das atividades de intervenção pedagógica na turma teste, a fim de comprovarmos o êxito da pesquisa. Os resultados do rendimento dos alunos após a intervenção comprovam que houve uma melhora significativa no desempenho dos participantes em compreensão leitora, na habilidade de escrita e no uso correto dos sinais de pontuação que funcionam como marcadores prosódicos.

Consideramos interessante fazer a comparação entre a turma teste (6º ano/ 5ªsérie) e a turma controle (9º ano/ 8ª série), uma vez que acreditávamos que ao final da aplicação da intervenção pedagógica a turma teste, ainda cursando o 6º ano/ 5ª série, alcançaria o mesmo nível de compreensão leitora da turma controle. A nossa hipótese inicial foi que questões de ordem prosódica são essenciais na compreensão de um texto e que se esse conteúdo fosse bem trabalhado no momento em que os alunos entrassem no Ensino Fundamental Anos Finais, ao concluírem esta etapa da educação básica os alunos teriam um nível mais elevado de

compreensão leitora. A nossa hipótese foi confirmada e isso se comprova por meio dos dados nos gráficos abaixo. Os dados foram feitos com base no desempenho das turmas teste e controle, levando-se em consideração apenas o total de respostas corretas, das duas turmas, na Atividade Avaliativa Final.

Comparando o desempenho das turmas teste e controle nas atividades de nível baixo, no gráfico 23,

Gráfico 23 – Desempenho final das turmas teste e controle nas questões de nível baixo.

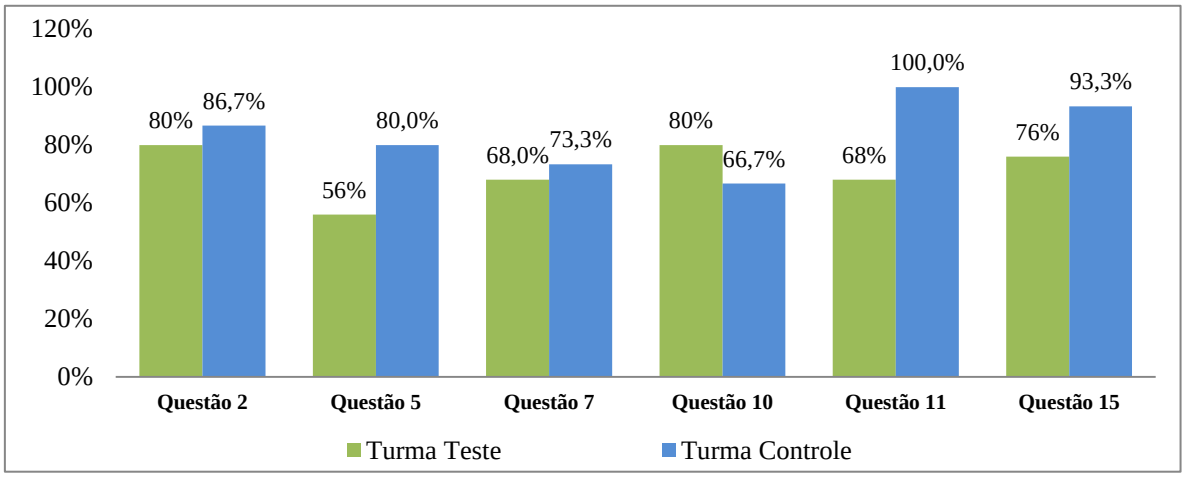


Fonte: elaboração própria

nota-se um resultado muito satisfatório para as duas turmas, principalmente para a turma teste, se levarmos em conta a diferença de três anos de escolarização entre ambas. A turma teste alcançou a média de 82% nesse nível, enquanto a turma controle obteve 86,6% de média. Quando observados conjuntamente, os índices de desempenho das duas turmas revelam-se bem próximos. A diferença entre ambas é de 4,6 pontos percentuais. Quando os dados do gráfico 23 são comparados aos do gráfico 1 é perceptível o grande avanço da turma teste.

Contrastando o desempenho das turmas teste e controle, conforme gráfico 24,

Gráfico 24 – Desempenho final das turmas teste e controle nas questões de nível médio.

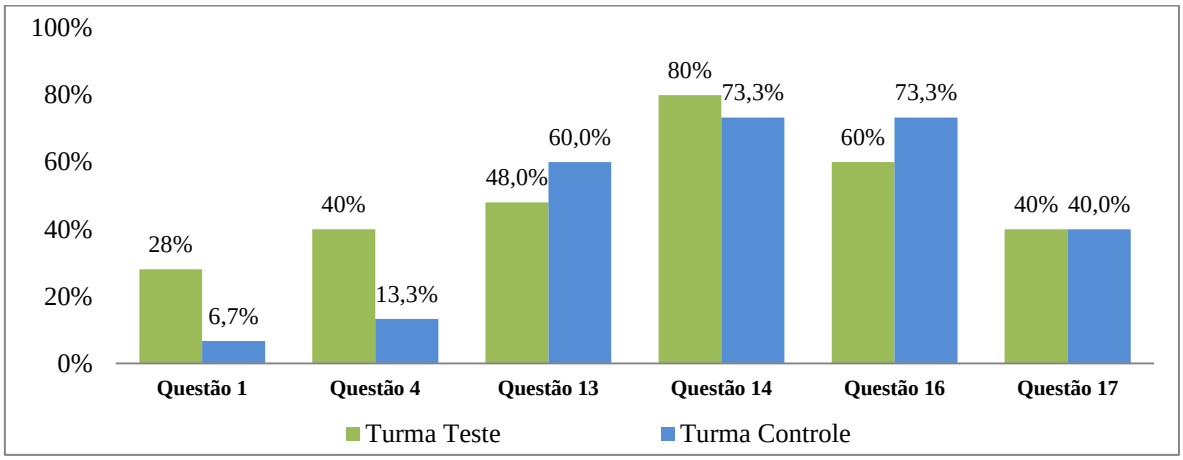


Fonte: elaboração própria

observa-se que, nas questões de nível médio, o desempenho de ambas as turmas foi bem positivo. Em todas as questões, o número de acerto ultrapassou os 50%. Nessa faixa, a turma teste alcança a média de 71,3% no desempenho e a turma controle 83,3%. A diferença na média de acerto entre as duas turmas é de 12 pontos percentuais. Levando em consideração que a turma teste ainda está cursando o 6º ano e, mesmo assim alcançou quase o mesmo nível da turma controle (9° ano), acreditamos que a turma teste ao chegar ao 9º ano terá um nível de compreensão leitora bem superior ao que a turma controle apresentou nesta pesquisa.

A seguir, apresenta-se o gráfico 25 que ilustra o comparativo no desempenho das turmas teste e controle na resolução das questões de nível alto.

Gráfico 25 – Desempenho final das turmas teste e controle nas questões de nível alto.

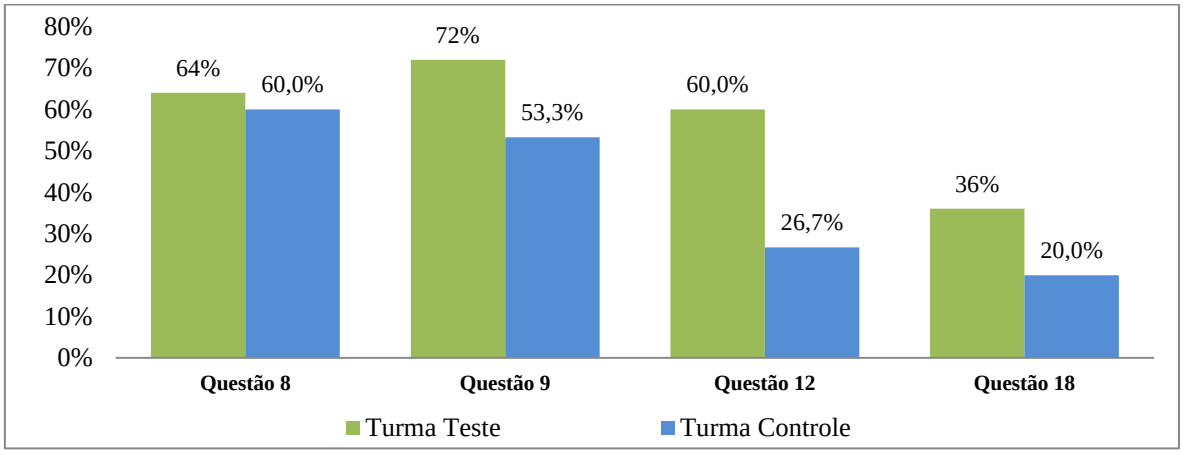


Fonte: elaboração própria

Nessa faixa, a turma teste apresenta melhor desempenho em três dos seis itens (questões 1, 4 e 14) e a controle em dois (questões 13 e 16). Na questão 17 o resultado foi o mesmo. A turma teste alcançou a média 49,3% nesse nível, enquanto a turma controle obteve 44,4% de média. Sendo assim, podemos afirmar que, após a intervenção, a turma teste (6º ano/ 5ªsérie) se tornou melhor em elaboração de respostas pessoais do que a turma controle (9º ano/ 8ª série).

A seguir, temos os gráficos 26, 27 e 28 que ilustram o desempenho das duas turmas na resolução das questões sobre o uso e as funções dos sinais de pontuação. Conforme gráfico 26,

Gráfico 26 – Desempenho final das turmas teste e controle nas questões sobre as funções dos sinais de pontuação.

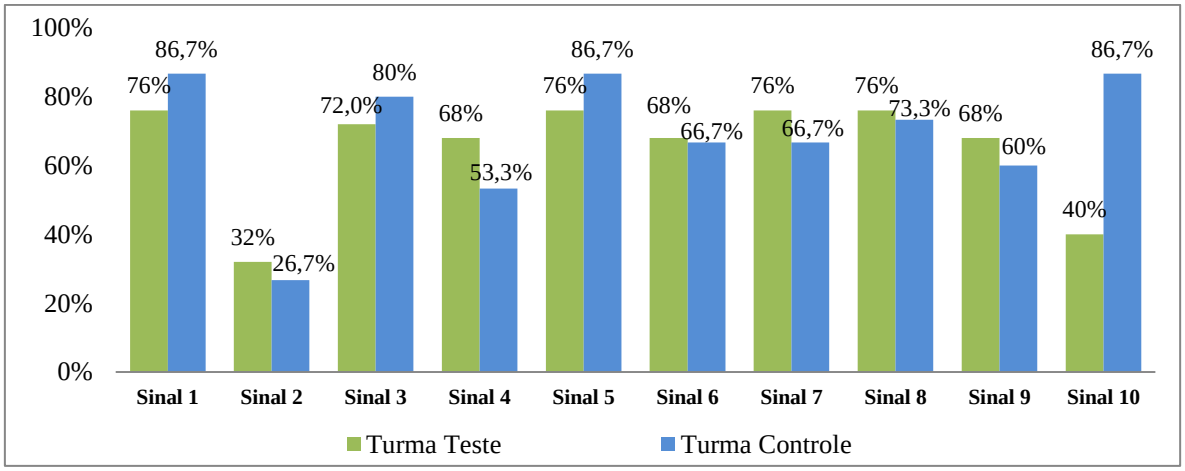


Fonte: elaboração própria

notamos que, nas questões sobre uso/funções dos sinais de pontuação, o desempenho da turma teste foi bem superior ao desempenho da turma controle. A turma teste, mesmo cursando 6º ano/ 5ªsérie, tem melhor desempenho em todas as questões. Nessa faixa, a turma teste alcança a média de 58% no desempenho e a turma controle 40%. A diferença na média de acerto entre as duas turmas é de 18 pontos percentuais.

No que diz respeito aos conhecimentos das turmas sobre o emprego, correto/incorreto, dos sinais de pontuação, é possível observar no gráfico 27,

Gráfico 27 – Desempenho final das turmas teste e controle na questão 19.

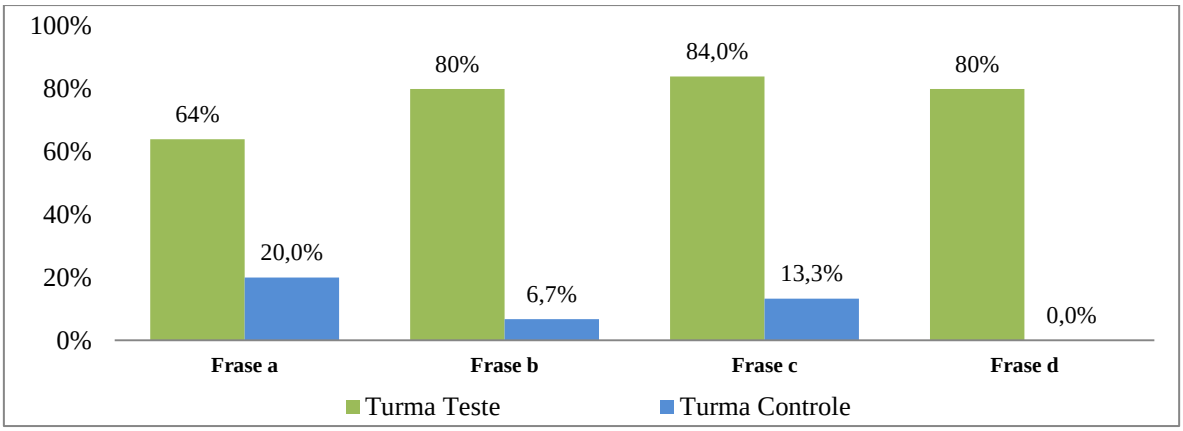


Fonte: elaboração própria

que a turma teste, após intervenção pedagógica, passou a ter o mesmo nível da turma controle. Os alunos da turma teste apresentam melhor desempenho em seis dos dez itens (Sinais 2, 4, 6, 7, 8 e 9), enquanto os alunos da turma controle foram melhores em apenas quatro itens (Sinais 1, 3, 5 e 10).

Na questão 20 da Atividade Avaliativa Final, a turma teste demonstra melhor domínio acerca do uso dos sinais de pontuação do que a turma controle, tendo em vista que apresenta maiores percentuais de desempenho em todos os quatro itens. O gráfico 28 aponta que,

Gráfico 28 – Desempenho final das turmas teste e controle na questão 20.



Fonte: elaboração própria

nessa questão, a turma teste alcança a média de 77% no desempenho e a turma controle apenas 10%. A diferença na média de acerto entre as duas turmas é de 67 pontos percentuais.

Todos os resultados apresentados até aqui comprovam a relevância desta pesquisa e a eficácia da sequência didática aplicada. Por meio da aplicação da intervenção pedagógica percebemos que ao trabalhar com atividades sobre o domínio/conhecimento dos sinais de pontuação, que denotem aspectos prosódicos, é possível otimizar a compreensão textual, uma vez que confirmamos que os aspectos prosódicos têm forte interferência nesse processo.

Os resultados obtidos por meio das produções escritas pelos alunos (parte II) e dos áudios da leitura oral (parte III) também evidenciaram, o que era expectável, que nenhum dos alunos era capaz de fazer uma aplicação correta dos sinais de pontuação. Porém, após intervenção, um bom número de alunos demonstrou avanço quanto ao uso dos sinais de pontuação nos textos escrita e quanto à entonação incitada pelos marcadores prosódicos na leitura oral.

Vale lembrar que a aplicação da intervenção pedagógica ocorreu durante apenas cinco dias com duração de 100 minutos cada dia. Se o professor de Língua Portuguesa inserir esse conteúdo em seu planejamento e desenvolver atividades dessa natureza em sala de aula, os alunos passarão a ler com maior fluência e, o que é melhor, compreenderão o que estiverem lendo.

7 CONCLUSÃO: PROGRESSOS E DESAFIOS

Para a concepção deste trabalho, partimos de um fato incontestável: muitos alunos estão concluindo o Ensino Fundamental sem compreenderem o que leem. Prova disso são os resultados obtidos nas avaliações nacionais e internacionais, os quais têm revelado o baixo desempenho de estudantes brasileiros no tocante à competência leitora. Além disso, problemas na interpretação de texto tem sido motivo de inquietação por parte de muitos professores, mas, na maioria das vezes, não se busca alternativas para tentar resolver esse problema.

A presente pesquisa não teve a pretensão de abarcar todos os "problemas" envolvidos na dificuldade de leitura e produção dos textos pelos alunos. Os nossos objetivos, como procuramos demonstrar ao longo deste trabalho, foram: a) verificar se um ensino sobre pontuação, orientado por questões de ordem prosódica, poderia resultar na aquisição proficiente da leitura e da escrita; b) desenvolver uma metodologia de intervenção baseada em princípios prosódicos a fim de ajudar os alunos a adquirirem proficiência em compreensão leitora, na habilidade de escrita de textos e no uso dos sinais de pontuação em seus escritos; c) propor uma reflexão sobre a relação existente entre os sinais de pontuação, marcadores prosódicos e proficiência na leitura e escrita de textos.

Os estudos empreendidos nesta pesquisa evidenciaram que a dificuldade de compreensão textual dos alunos está fortemente ligada ao não conhecimento das regras de uso/funcionalidade dos sinais de pontuação e à realização equivocada da entonação no ato da leitura. Tendo em vista a estreita relação entre prosódia e compreensão leitora, buscamos, por meio desta pesquisa, trazer um pouco dessas discussões e levantar dados que pudessem comprovar o importante papel da marcação prosódica, tanto na leitura quanto na escrita de textos.

As análises feitas no primeiro momento desta pesquisa e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular subsidiaram a elaboração da sequência didática, e das Atividades Avaliativas que compõem o *corpus* da Proposta de Intervenção Pedagógica. Esta, por sua vez, foi desenvolvida em três etapas (1ª etapa - diagnóstico; 2ª etapa - intervenção pedagógica; e 3ª etapa - atividade avaliativa final) e contou com a participação de dois grupos de alunos (turma teste - 6º ano/ 5ªsérie - e turma controle - 9º ano/ 8ª série).

A aplicação da primeira etapa nos possibilitou verificar o nível de compreensão leitora e de habilidade em escrita dos alunos e apontou os principais problemas de pontuação

apresentados pelos dois grupos. O desenvolvimento dessa fase da pesquisa foi constituído de três partes: I- leitura de três textos narrativos e atividades com perguntas de resposta literal, inferencial e de elaboração pessoal sobre os textos lidos e questões sobre uso/funções dos sinais de pontuação; II- produção de texto pelos alunos para coleta de dados referentes ao emprego dos sinais de pontuação; III- gravação, em áudio, da leitura oral realizada pelos alunos para averiguarmos se eles realizavam variações tonais e pausas que normalmente seriam incitadas por marcas pontuacionais.

Os resultados da primeira etapa evidenciaram o que era expectável: a grande dificuldade dos alunos em compreenderem o que leem. Por não compreenderem, acabavam não respondendo corretamente às questões presentes na avaliação. A falta de compreensão era enorme. Grande parte dos alunos não conseguia responder perguntas de resposta literal, ou seja, respostas que se encontravam literal e diretamente no texto, não conseguia responder pergunta cuja resposta poderia ser deduzida, mas que exigia pensar, buscar, relacionar diversos elementos do texto e realizar algum tipo de inferência e, principalmente, não conseguia responder perguntas de resposta de elaboração pessoal que exigia a intervenção do conhecimento e/ou a opinião sobre os textos lidos. Além disso, as maiores dificuldades dos alunos estavam em utilizar a pontuação para dar à frase o significado solicitado.

Na execução da segunda etapa, desenvolvemos uma intervenção pedagógica, que visou à busca de soluções para modificação da realidade percebida no diagnóstico – alunos com baixíssimo desempenho em compreensão leitora e no uso dos marcadores prosódicos. A intervenção foi realizada durante as aulas regulares de Língua Portuguesa e todos os alunos matriculados na turma do sexto ano, denominada de turma teste, participaram das atividades propostas. Para compor o *corpus* foi elaborada uma sequência didática com cinco oficinas - cada oficina com a duração de 100 minutos - uma por semana, durante cinco semanas. As atividades de intervenção envolveram leitura, compreensão e escrita de texto e exploraram, sobretudo, os sinais de pontuação que funcionam como marcadores prosódicos, uma vez que acreditamos contribuir significativamente para a elevação do nível de compreensão leitora e de habilidade em escrita dos participantes. A nossa crença não estava equivocada. A aplicação dessa intervenção contribuiu expressivamente para elevar o nível de compreensão dos alunos. Isso ficou evidente durante a realização de cada oficina.

A terceira etapa teve os mesmos instrumentos utilizados no diagnóstico e nos permitiu ter maior precisão no rendimento das duas turmas – turma teste (com intervenção da pesquisadora), e turma controle (sem intervenção). Essa etapa possibilitou fazer um balanço do resultado das atividades da intervenção pedagógica aplicada na turma teste e comprovou o

êxito da intervenção ao apresentar resultados que apontam uma melhora significativa desses alunos na compreensão leitora, na habilidade de escrita, no uso correto dos marcadores prosódicos. Além disso, obtiveram melhor compreensão dos usos e funcionalidades dos sinais de pontuação em textos escritos e maior percepção das possíveis correlações entre variações melódicas e o emprego das marcas pontuacionais.

Cumpre destacar o fato de a intervenção pedagógica ter sido aplicada numa turma com um número razoável de alunos, vinte e nove (29) no total. Acreditamos que isso tenha sido um facilitador, que nos permitiu alcançar os objetivos propostos. Avaliamos que se a mesma proposta fosse posta em prática numa turma superlotada, a eficácia da intervenção poderia ter sido comprometida, pois, em nosso trabalho enquanto professor, um dos problemas com que nos deparamos é justamente a superlotação das turmas.

Avaliamos também que uma sequencia didática como a que realizamos exige concentração e participação efetiva da turma, e isso passa por boas condições do espaço físico (salas arejadas, bem iluminadas, cadeiras confortáveis e em bom estado) e material didático e tecnológico à disposição (papel, impressora, quadro de boa qualidade, pincéis adequados ao tipo de quadro da sala, aparelho multimídia, etc.).

Um dos grandes diferenciais desta pesquisa está em escolhermos fazer uma comparação entre a turma teste (6º ano/ 5ª série) e a turma controle (9º ano/ 8ª série) e em acreditarmos que ao final da aplicação da proposta de intervenção (de apenas cinco encontros de 100 minutos cada) na turma teste, esta alcançaria (ainda cursando o 6º ano/ 5ª série) o mesmo nível de compreensão leitora da turma controle, que tem três anos de escolarização a mais. Nossa expectativa é a de que quando os alunos da turma teste estiverem cursando o 9º ano/8ª série não apresentem os mesmos problemas em interpretação textual e domínio quanto ao uso dos sinais de pontuação que os alunos da turma controle aqui pesquisada demostraram.

Vale destacar, ainda, a confirmação das duas hipóteses levantadas. A primeira hipótese foi de que um ensino sobre pontuação orientado por questões de ordem prosódica poderia influenciar na aquisição proficiente da leitura e da escrita. A segunda foi que ao apreender, identificar e usar corretamente os sinais de pontuação o participante teria menor dificuldade de compreensão leitora e de produção escrita. Os resultados obtidos por meio da atividade avaliativa final, aplicada após implementação da proposta de intervenção, confirmaram essas duas hipóteses.

Não podemos deixar de apontar a necessidade de se prosseguir no acompanhamento da turma teste. Futuros professores dessa turma, bem como outros pesquisadores, podem desenvolver intervenções que cubram as lacunas deixadas por este estudo, por meio de

investigações complementares, que visem a aplicação de intervenções que possam atuar nas dificuldades em compreensão leitora desses alunos. Vale lembrar que esses alunos da turma teste (6º ano), ainda terão mais três anos de estudo até concluírem o Ensino Fundamental e, se eles receberem um acompanhamento apropriado, alcançarão um nível de compreensão leitora bem superior ao nível que a turma controle (9º ano) apresentou nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 32 ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

ALVES, Luciana Mendonça. **O estudo entonativo da persuasão na fala do vendedor**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

_____. **A prosódia na leitura da criança disléxica**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. 283 f.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.106 p.

_____. **Programa Nacional de Avaliação de Alunos (PISA)**: resultados nacionais – Pisa 2009 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **RESULTADOS DA PROVA BRASIL 2013.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>.Acesso em: 20 de setembro de 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, 2016

CAGLIARI, L. C. **Marcadores prosódicos na escrita**. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DEESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 18., 1989, Lorena. *Anais*... Lorena: Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo, 1989. p.195-203.

_____. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos**. Cad. Est. Ling., Campinas, (23): 137-151, jul./dez. 1992**

_____. Breve História da Pontuação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 4, 1995, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 1995. p.177-183.

_____. Breve história dos sinais de pontuação. Em G. Massini-Cagliari & L. C. Cagliari, **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras. 1999, p.197-207.

_____. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: **Gramática do português falado** - Níveis de análise linguística: Vol. 2. Ilari, R. (Org.). Campinas, SP: Editora Unicamp, 4ª ed. revisada, 2002, p. 37-60.

_____. Prosódia: *Ontem e Hoje*. In: FONSECA SILVA, M.C.; PACHECO, V.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A.S.C. (Orgs) **Em torno da Língua(gem): questões e análises**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007, p. 15-40.

COSTA, J; CABRAL, A. C.; SANTIAGO, A.; VIEGAS, F. (2011). **Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ Basico/Metas/Portugues/ celoriginal.pdf>. Acesso em: 15 de set. de 2016.

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

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2016.

FUSSEK, Marini dos Santos. A influência de aspectos prosódicos na compreensão da linguagem oral e da leitura. In: **VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, 2009.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Estilística e Discurso**: estudos produtivos sobre texto e expressividade. Rio de Janeiro, Elsevier, 2011.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 5 ed., São Paulo: Ática, 1995.

LEFFA, J. Vilson. **Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.

NAVAS, A.L.P. **Transtornos Fonológicos e suas implicações para o aprendizado da linguagem escrita**. Foz do Iguaçu, 2004. Resumo apresentado no: XII Congresso brasileiro de Fonoaudiologia, 2004.

OLIVEIRA, Elisângela Santos de Andrade. **Os sinais de pontuação e a representação de aspectos prosódicos na escrita e na leitura de alunos do nono ano do Ensino Fundamental**. 178 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) UESB, Vitória da Conquista, 2015.

PACHECO, V. **Estudo dos Marcadores Prosódicos através de uma investigação acústico-perceptual de textos lidos por falantes do português do Brasil**. Campinas, Unicamp, 2003. 132 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PACHECO, V. **O Efeito dos Estímulos Auditivo e Visual na Percepção dos Marcadores Prosódicos Lexicais e Gráficos Usados na Escrita do Português Brasileiro**. Campinas, Unicamp, 2006. 349p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

PACHECO, V. Leitura e prosódia: o caso dos sinais de pontuação. In: FONSECASILVA, M.C.; PACHECO, V.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A.S.C. (Orgs) **Em torno da Língua(gem): questões e análises**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007, p. 41-70.

PACHECO, V. Evidências do funcionamento da língua oral no texto escrito. **Intersecções**, v. 1, p. 1-15, 2008.

SACCONI, L. A. Pontuação. In: _____. **Nossa Gramática Teoria e Prática**, 26. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 505-515

SCARPA, E. Interfaces entre componentes e representação na aquisição da prosódia. In: LAMPRECHT, Regina. **Aquisição da linguagem: questões e análise**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 1999.

SILVA, Anderson Cristian. **A pontuação e os efeitos de sentido: um estudo sob o viés bakhtiniano.** 2009, 148p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. Mixed research methods. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. Commonwe alth of Learning, 2004.

STEIN, Cirineu Cecote. **Para uma teoria da recepção:** Interferências pragmáticas e prosódicas na leitura. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras

PROFLETRAS

Centro Educacional Rui Barbosa Data:____/____/____
Aluno (a):_____ Turma: _____
Professora: Doralice L. R. Alves

Atividade Diagnóstica – Parte 1

Esta atividade diagnóstica tem como objetivo avaliar o seu desempenho quanto à leitura e compreensão de texto e o seu conhecimento sobre o uso/funcionalidade dos sinais de pontuação.
Para respondê-la, você deverá:

- Ler os textos e responder às questões com bastante atenção;
- Utilizar caneta azul ou preta e não rasurar as questões.

Tempo para realização das atividades das partes 1 e 2: **1 hora e 40 minutos**

Bom trabalho!

Texto 1

O Homem Nu

Fernando Sabino

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

[...]

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarrecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

Esta é uma das crônicas mais famosas do grande escritor mineiro Fernando Sabino (com adaptação). Extraída do livro de mesmo nome, Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1960, pág. 65.

Glossário

Vigarice*: Ato de trapaça; fraude.*
Estarrecida. Espantada, horrorizada, perplexa.
Radiopatrulha. Veículo da polícia, equipado com rádio.

1. Qual é o nome do homem nu?

_____

2. Por que o casal não poderia abrir a porta do apartamento?

_____

_____

3. O homem saiu do apartamento com qual objetivo e como ele estava?

_____

_____

4. Qual o efeito cômico que o autor explora nesta situação corriqueira?

_____

_____

5. Analise a frase: "Aterrorizado, precipitou-se até a campainha...". O verbo sublinhado pode ser substituído, sem prejuízo de sentido, neste contexto por:

a) voltou b) correu c) recuou d) caminhou

6. Apesar de o homem bater e chamar por sua mulher, ela não veio abrir a porta. Por quê?

_____

_____

7. Por que a vizinha disse: "O padeiro está nu!"?

_____

_____

8. O texto apresenta vários travessões. No parágrafo: "— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...", os sinais de ***travessão*** foram usados para:

( ) indicar a fala de um personagem.

( ) indicar um comentário do narrador.

( ) indicar a fala de um personagem, um comentário do narrador e novamente a fala do personagem.

9. Na frase "— Imagine que eu...", o uso das reticências indica:

( ) interrupção da fala do personagem.

( ) interrupção do pensamento do personagem.

( ) continuidade de uma ação ou fato.

10. O tom do texto é:

( ) humorístico ( ) crítico ( ) irônico

11. Na oração: "— Escuta, <u>minha filha</u>: hoje é dia de pagar a prestação da televisão...", o termo sublinhado indica:

a) que o homem está falando com a filha.

b) que se trata de uma forma carinhosa do homem tratar a mulher.

c) que o homem pede que alguém escute a sua filha.

12. Se retirarmos a vírgula, da oração "— Escuta, minha filha:" há alteração no sentido?

( ) sim ( ) não

Justifique:_____

13. O título da crônica é **O homem nu**. Que outro título você poderia atribuir ao texto?

_____

14. No final da história, o homem teve de encarar o cobrador da televisão. Escreva uma possível desculpa que ele poderia dar para não pagar a prestação.

_____

_____

_____

Texto 2

Má sinalização

O caipira seguia pela estrada quando viu uma placa: ***Devagar, quebra molas***.

O capiau acelerou o carrinho velho o máximo que pôde. Quando passou pelos obstáculos, sentiu que todas as molas do carro tinham se espatifado.

Incomodado, deu meia volta, pegou uma caneta e completou a mensagem da placa: ***Rápido também***.

Almanaque da Cultura e Saúde. Voluntários contra o câncer, ano I, n. 7, 2010, p. 32. Disponível em: <https://issuu.com/febec/docs/febec_edicao_07. Acesso em 09 abr. 2016.

15. O texto “Má Sinalização” pertence ao gênero:
( ) conto ( ) crônica ( ) piada

16. Podemos afirmar que o caipira compreendeu perfeitamente os dizeres da placa?
( ) sim ( ) não
Por quê?
_____
_____
_____

17. O que está escrito na placa deixa dúvida quanto à sua interpretação?
( ) sim ( ) não
Justifique:
_____
_____

18. Se na placa não tivesse a vírgula, o sentido mudaria?
( ) sim ( ) não
Por quê?
_____
_____

Texto 3

Continho

Era uma vez um menino triste,(__) magro,(__)e barrigudinho do sertão de Pernambuco?(__) Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo: (__)

— (__) Você aí, menino, para onde vai essa estrada!(__)

— Ela não vai não: nós é que vamos nela?(__)

— Engraçadinho duma figa!(__) Como você se chama... (__)

— (__) Eu não me chamo não, os outros é que me chamam de Zé.

Paulo Mendes Campos, crônicas – *Para gostar de ler* (Texto adaptado). São Paulo: Ática, 2007. V. 1, p.74.

19. No texto 3 você pôde observar que alguns dos sinais de pontuação estão destacados. Analise a função que estes sinais desempenham no texto e, em seguida, marque:

C para indicar os que estão empregados **corretamente**;

I para indicar os que estão empregados de forma **incorreta**.

20. Pontue os enunciados a seguir, de forma que eles indiquem cada um dos sentidos descritos entre parênteses.

a) Aqui passou um gordo vigário (O vigário é gordo)	c) Meu relógio sumiu não está na gaveta (O relógio sumiu)
b) Aqui passou um gordo vigário (Um gordo passou)	d) Meu relógio sumiu não está na gaveta (O relógio não sumiu)

Atividade Diagnóstica – Parte 2

Vamos produzir?!

http://www.felipex.com.br/amizade23.htm

Sabendo o valor da AMIZADE, escreva uma história contando uma aventura vivida por você e seu(sua) melhor amigo(a). Não se esqueça de contar quem é ele/ela e como vocês se conheceram.
Use diálogo para indicar a fala entre vocês.
Não se esqueça de utilizar os sinais de pontuação.
Dê um título ao seu texto.

Mãos à obra!

Atividade Diagnóstica – Parte 3

Caro aluno, agora, você fará a leitura deste texto para que a pesquisadora possa fazer a gravação em áudio.
Esta etapa do diagnóstico tem como objetivo verificar o seu desempenho quanto à leitura de texto e se você realiza a entonação indicada pelos sinais de pontuação.

Vamos ao texto!

A cigarra e a formiga (A formiga boa)

Monteiro Lobato

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé do formigueiro.

Só parava quando cansadinha; e seu divertimento era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas.

Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro.

Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

– Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

– E que fez durante o bom tempo que não construí a sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

– Eu cantava, bem sabe...

– Ah!... – exclamou a formiga recordando-se. – Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

– Isso mesmo, era eu...

– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

Do livro Fábulas, Monteiro Lobato, 1994. Disponível em: <http://luciajardimdasletras.blogspot.com.br/2010/08/cigarra-e-formiga-formiga-boa-monteiro.html >. Acesso em 12 mai. 2016.

APÊNDICE 2

Oficina 1- Os sinais de pontuação e a sua função

Objetivos
➢ Discutir sobre a importância da pontuação para a organização/compreensão do texto escrito; ➢ Reconhecer as funções de alguns sinais de pontuação; ➢ Relacionar os sinais de pontuação às suas principais funções; ➢ Pontuar texto, considerando a funcionalidade dos sinais de pontuação; ➢ Realizar leitura oral de textos, observando a pontuação para melhor se expressar.
Procedimentos para aplicação
o Apresentar e comentar os objetivos propostos para a oficina "Os sinais de pontuação e a sua função"; o Realizar, com os alunos, a leitura do texto "Pontos de vista"; o Discutir sobre o texto "Pontos de vista", propondo questionamentos diversos para observar a opinião dos alunos acerca do tema (Os sinais de pontuação são necessários ao texto? Vocês conhecem algumas funções dos sinais de pontuação? Um sinal de pontuação pode mudar o sentido de uma frase?); o Realizar a análise do texto ativando os conhecimentos prévios, essenciais na compreensão do texto; o Aplicar e corrigir as atividades desta oficina destacando aspectos da funcionalidade da pontuação; o Realizar uma leitura dramatizada do texto "Pontos de vista". o Solicitar que os alunos leiam o texto 2, tentando compreendê-lo, apesar da falta de pontuação, ativando seus conhecimentos prévios e fazendo previsão e inferência; o Corrigir a atividade 3 com a utilização de uma apresentação em *Power Point*; o Propor que os alunos leiam novamente o texto 2, agora já pontuado, orientando-lhes para a realização das entonações suscitadas pela pontuação presente no texto; o Finalizar a oficina 1, convidando os alunos a expressarem suas opiniões acerca das atividades desenvolvidas; o Preencher ficha de acompanhamento da participação do aluno;
Recursos
▪ Atividades impressas da oficina 1 "Os sinais de pontuação e a sua função"; ▪ Cópia impressa do material de apoio "O uso dos sinais de pontuação"; ▪ Quadro-branco; ▪ Pincel; ▪ Notebook; ▪ Projetor multimídia; ▪ Power Point.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras

PROFLETRAS

Centro Educacional Rui Barbosa, Data:____/____/____
Aluno (a):_____, Turma: _____
Professora: Doralice L. R. Alves

Oficina 1

Os sinais de pontuação e a sua função

Texto 1

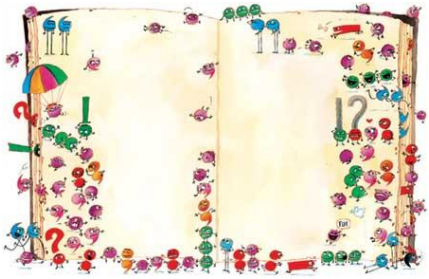


Ilustração: Biry

Pontos de Vista

João Anzanello Carrascoza

Os sinais de pontuação estavam quietos dentro do livro de Português quando estourou a discussão.

— Esta história já começou com um erro — disse a **Vírgula**.

— Ora, por quê? — perguntou o **Ponto de Interrogação**.

— Deveriam me colocar antes da palavra "quando" — respondeu a **Vírgula**.

— Concordo! — disse o **Ponto de Exclamação**. — O certo seria:

"Os sinais de pontuação estavam quietos dentro do livro de Português, quando estourou a discussão".

— Viram como eu sou importante? — disse a **Vírgula**.

— E eu também — comentou o **Travessão**. — Eu logo apareci para o leitor saber que você estava falando.

— E nós? — protestaram as **Aspas**. — Somos tão importantes quanto vocês. Tanto que, para chamar a atenção, já nos puseram duas vezes neste diálogo.

— O mesmo digo eu — comentou o **Dois-Pontos**. — Apareço sempre antes das **Aspas** e do **Travessão**.

— Estamos todos a serviço da boa escrita! — disse o **Ponto de Exclamação**. — Nossa missão é dar clareza aos textos. Se não nos colocarem corretamente, vira uma confusão como agora!

— Às vezes podemos alterar todo o sentido de uma frase — disseram as **Reticências**. — Ou dar margem para outras interpretações...

— É verdade — disse o **Ponto**. — Uma pontuação errada muda tudo.

— Se eu aparecer depois da frase "A guerra começou" — disse o **Ponto de Interrogação** — é apenas uma pergunta, certo?

— Mas se eu aparecer no seu lugar — disse o **Ponto de Exclamação** — é uma certeza: "A guerra começou!"

— Olha nós aí de novo — disseram as **Aspas**.

— Pois eu estou presente desde o comecinho — disse o **Travessão.**

— Tem hora em que, para evitar conflitos, não basta um **Ponto**, nem uma **Vírgula**, é preciso os dois — disse o **Ponto e Vírgula**. — E aí entro eu.

— O melhor mesmo é nos chamarem para trazer paz — disse a **Vírgula**.

— Então, que nos usem direito! — disse o **Ponto Final**. E pôs fim à discussão.

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/pontos-vista-634247.shtml>. Acesso em 11 fev. 2016.

Atividade 1

❖ Vamos compreender o texto!?

a) Quem são as personagens do texto?

_____

b) De que se trata o texto? _____

_____

_____

c) Qual foi o motivo da discussão?

_____

_____

d) O que a **Vírgula** quis dizer com a frase: "O melhor mesmo é nos chamarem para trazer paz"? _____

_____

e) O **Ponto** afirma: "Uma pontuação errada muda tudo". Você concorda com essa afirmação? Justifique._____

_____

Atividade 2

Em algumas passagens do texto **Pontos de Vista**, as personagens, que são sinais de pontuação, indicam algumas de suas funções.

Vamos associar essas funções aos seus sinais?

Para isso, é só enumerar a 2ª coluna, de acordo com a 1ª.

Sinal de pontuação	Função apresentada no texto
1 Aspas	☐ Marca o início de uma fala da personagem.
2 Ponto	☐ Destaca uma passagem do texto.
3 Travessão	☐ Sugerem outras interpretações para o texto.
4 Reticências	☐ Indica uma pergunta.
5 Ponto de interrogação	☐ Finaliza um texto.

Texto 2

O Lobo e o Cão

La Fontaine

Um lobo e um cão se encontraram num caminho. Disse o lobo **(___)**

(___) Companheiro, você está com ótimo aspecto: gordo **(___)** o pelo lustroso… Estou até com inveja **(___)**

— Ora, faça como eu — respondeu o cão. **(___)** Arranje um bom amo. Eu tenho comida na hora certa, sou bem tratado **(___)** Minha única obrigação é latir à noite, quando aparecem ladrões. Venha comigo e você terá o mesmo tratamento.

O lobo achou ótima ideia e se puseram a caminho **(___)**

Mas, de repente, o lobo reparou numa coisa.

(___) O que é isso no seu pescoço, amigo **(___)** Parece um pouco esfolado… **(___)** observou ele.

— Bem **(___)** disse o cão — isso é da coleira. Sabe **(___)** Durante o dia, meu amo me prende com uma coleira, que é para eu não assustar as pessoas que vêm visitá-lo.

O lobo se despediu do amigo ali mesmo **(___)**

— Vamos esquecer — disse ele. **(___)** Prefiro minha liberdade à sua fartura.

Antes faminto, mas livre, do que gordo, mas cativo.

(Ler e escrever: livro de textos do aluno / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; seleção dos textos, Claudia Rosenberg Aratangy. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010, p.142)

Atividade 3

Qual é o ponto?

Retiramos alguns sinais de pontuação do texto acima. Mas sabemos que eles são muito importantes para tornar o texto mais organizado e claro. Por isso, solicitamos que você se junte ao seu colega, para que juntos, coloquem os sinais de pontuação no texto.

Para facilitar sua tarefa, marcamos os locais onde vocês devem inserir os sinais de pontuação. Então, é só observar o que é mais adequado e... **PONTUAR**.

Atividade 4

❖ **Vamos analisar algumas funções dos sinais de pontuação!?**

a) Nas frases "— *Ora, faça como eu — respondeu o cão.*" os sinais dos dois ***travessões*** foram usados para:

( ) indicar a fala de um personagem.

( ) indicar um comentário do narrador.

( ) indicar a fala de um personagem e um comentário do narrador.

b) Na frase: "— *Companheiro, você está com ótimo aspecto: gordo, pelo lustroso...*" o uso das **reticências** foi usado para:
( ) interrupção da fala do personagem.
( ) interrupção do pensamento do personagem.
( ) continuidade de uma ação ou fato.

c) Ainda na frase: "— *Companheiro, você está com ótimo aspecto: gordo, pelo lustroso...*" o uso dos **dois-pontos** foi usado para:

( ) anunciar as falas das personagens do texto.
( ) anunciar uma enumeração.
( ) introduzir um exemplo ou acrescentar uma informação em relação ao que já foi dito.

d) Analise este fragmento: "— Vamos esquecer — disse ele.". O pronome **ele** se refere:

( ) ao cão. ( ) ao lobo. ( ) ao dono do cão.

Atividade 5

Vamos praticar!?

A seguir, você encontra um trecho da crônica "O nariz" de Luís Fernando Veríssimo. Leia com bastante atenção, e observe como os sinais de pontuação foram empregados.

> *— Estranho é o comportamento dos outros! — disse ele. — Eu continuo o mesmo. Noventa e dois por cento do meu corpo continua o que era antes. Não mudei a maneira de vestir, nem de pensar, nem de me comportar. Continuo sendo um ótimo dentista, um bom marido, bom pai, contribuinte, sócio do Fluminense, tudo como antes. Mas as pessoas repudiam todo o resto por causa deste nariz. Um simples nariz de borracha. Quer dizer que eu não sou eu, eu sou o meu nariz?*
>
> (Luís Fernando Veríssimo. O nariz e outras crônicas. São Paulo: Ática, 1994, p. 73-76.)

- Sua tarefa agora é indicar a função que os sinais de pontuação estão desempenhando nesse parágrafo. Vamos lá, então!

	Sinal de Pontuação		Função desempenhada no parágrafo
1	1º e 3° travessão		Indica uma pausa.
2	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª e 7ª vírgulas		Reforça a importância do que é dito, indica. emoção.
3	A última vírgula		Indica uma pergunta direta.
4	ponto de interrogação		Anuncia a fala do personagem.
5	ponto de exclamação		Separa elementos de uma enumeração.
6	2° travessão		Indicam uma afirmação.
7	ponto		Indica a voz do narrador.

Material de Apoio

Como podemos perceber, os sinais pontuação podem desempenhar diferentes funções no texto escrito.
Esta tabela traz alguns exemplos desses usos. Não tenha medo de consultá-la! Ela será nosso material de apoio para todas as oficinas.

BOM ESTUDO!

O USO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO		
SINAIS DE PONTUAÇÃO	**USOS OBSERVADOS**	**EXEMPLOS**
Ponto de exclamação	▪ Para indicar sentimentos como espanto, admiração, surpresa ou alegria.	Que bela manhã**!** Não posso acreditar que isso seja verdade**!**
Ponto de interrogação	▪ Para indicar uma pergunta direta, mesmo que não espere resposta.	Como vocês pretendem resolver este desafio**?**
Dois-pontos	▪ Para anunciar as falas das personagens de um texto. ▪ Para anunciar uma citação ou enumeração.	Ao entrar na sala, Paulo disse**:** — Não consegui estudar a prova.
	▪ Para introduzir um exemplo ou acrescentar uma informação em relação ao que já foi dito.	Os alunos trouxeram tudo**:** cadernos, livros, canetas, cola...
Travessão	▪ Para introduzir as falas das personagens de um texto.	Ana disse: — Estou muito alegre hoje.
	▪ Para introduzir um comentário do narrador.	— O que foi isso? — perguntou a mãe do menino.
	▪ Para acrescentar informação em relação ao que foi dito antes.	Maria Eduarda — Duda para os íntimos — é muito estudiosa.
Ponto	▪ Para indicar o fim de uma frase. ▪ Para marcar o final de um parágrafo. ▪ Para encerrar o texto.	Os alunos estão realizando a atividade**.** O garoto adora jogar futebol**.**
Aspas	▪ Para marcar a fala de personagens dentro do texto.	**“**Ciranda-cirandinha**”** era minha brincadeira favorita.
	▪ Para destacar títulos e nomes.	**“**O pequeno príncipe**”** é um livro encantador.
	▪ Para destacar palavras estrangeiras.	Você precisa fazer o **“**download**”** do arquivo.
Vírgula	▪ Para separar elementos de uma enumeração.	Computadores**,** celulares**,** e smartphones atraem os adolescentes.
	▪ Para separar o vocativo (termo que serve para chamar, nomear o ser a quem nos referimos).	Meninos**,** façam a atividade com atenção!
	▪ Para separar o aposto (termo que na oração esclarece ou explica algo).	Rita**,** prima de Thaís**,** é muito educada.
	▪ Para separar as orações coordenadas assindéticas (orações coordenadas que não apresentam conjunção).	João acordou cedo**,** tomou banho e foi à escola.
	▪ Para separar o nome da localidade nas datas.	Planalto**,** 29 de setembro de 2014.
Só para lembrar! Existem outros usos para os sinais de pontuação que não apareceram nessa tabela.		

Fonte: OLIVEIRA, 2015, p.55

APÊNDICE 3

Oficina 2- A pontuação faz toda a diferença

Objetivos

- Discutir sobre a importância da pontuação para a organização/compreensão do texto escrito;
- Analisar o papel dos sinais de pontuação no texto;
- Conhecer e utilizar a pontuação seguindo as regras;
- Reconhecer a importância da pontuação para efeito de sentido do texto;
- Constatar que, na maioria das vezes, há mais de uma possibilidade de pontuação para o texto;
- Reconhecer e empregar as diferentes formas de pontuação em diálogos;
- Perceber que a pontuação é recurso utilizado pelo autor para orientar o entendimento do leitor;
- Pontuar textos e frases, considerando a funcionalidade dos sinais de pontuação;
- Ler com expressividade, utilizando a pontuação como suporte para realizar entonações no momento da leitura oral.

Procedimentos para aplicação

- Apresentar e comentar os objetivos propostos para a oficina "**A pontuação faz toda a diferença**";
- Dividir a turma em quatro grupos para a realização da atividade1;
- Aplicar e corrigir a atividade 1;
- Distribuir cópias e realizar a leitura do texto "O Testamento";
- Solicitar que os alunos façam a leitura da crônica "Cobrança" de Moacyr Scliar, tentem identificar quais sinais de pontuação estão faltando e utilizem a pontuação que eles acharem apropriada, por meio de levantamento de hipóteses;
- Reproduzir áudio com gravação da crônica, solicitando que os alunos observem a relação entre as entonações feitas durante a leitura e a pontuação que eles fizeram no texto (atividade 2) verificando se coincide ou não. Nesta atividade utilizar a faixa 5 do CD que acompanha a coletânea CRÔNICA da Olimpíada de Língua Portuguesa;
- Corrigir a atividade 2, exibindo a crônica com o projetor multimídia, com a pontuação adequada;
- Realizar a leitura das frases da atividade 3 chamando a atenção para a entonação adequada, motivada pelos sinais de pontuação;
- Solicitar que os alunos efetuem a leitura das frases criadas por eles na atividade 3 e que se preocupem com a realização das entonações indicadas pela pontuação das frases.
- Finalizar a oficina 2, convidando os alunos a expressarem suas opiniões acerca das atividades desenvolvidas;
- Preencher a ficha de acompanhamento da participação do aluno;

Recursos

- Atividades impressas da oficina 1 "Os sinais de pontuação e a sua função";
- Cópia impressa do texto "O testamento";
- CD que acompanha a coletânea CRÔNICA da Olimpíada de Língua Portuguesa; áudio da crônica "Cobrança" de Moacyr Scliar;
- Notebook;
- Projetor multimídia
- PowerPoint.
- Caixa de som;

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras

PROFLETRAS

Centro Educacional Rui Barbosa, Data:____/____/____
Aluno (a):_____, Turma: _____
Professora: Doralice L. R. Alves

Oficina 2

A pontuação faz toda a diferença

Atividade 1

Dentre os vários elementos que conferem sentido a um texto estão os sinais de pontuação. Quem escreve tem que se preocupar com os mínimos detalhes para não haver mal entendido. ***Quer um exemplo?***

O Testamento

Um homem rico, sem filhos, sentindo-se que morreria logo, pediu papel e caneta e escreveu assim:

"Deixo meus bens à minha irmã não ao meu sobrinho jamais será paga a conta do mecânico nada aos pobres"

Não teve tempo de pontuar – morreu.

Eram quatro concorrentes.

(Português: linguagens, 8º ano: Língua Portuguesa/ Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. – 7. Ed. reform. – São Paulo: Saraiva. 2012, p.185.)

E agora? A confusão está armada... Quem deve ficar com a herança?

Agora, vocês farão o papel de advogado e tentarão fazer com que o seu cliente fique com toda a fortuna. Em grupo, vocês farão a pontuação do testamento de forma que favoreça:

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
irmã	sobrinho	mecânico	pobres

Atividade 2

Texto 1

Cobrança

Moacyr Scliar

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa(___) caminhando de um lado para outro(___) Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente".

— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.

— Claro que posso — replicou ele (___) — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

— Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise (___)

— Já sei — ironizou ele. (___) Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu(___) Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo(___)

— Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

— Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia(___) Falei com você, expliquei(___) avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a chuviscar.

— Você vai se molhar — advertiu ela. (___)Vai acabar ficando doente.

Ele riu, amargo(___)

— E daí(___) Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

— Posso lhe dar um guarda-chuva(___)

— Não quero(___) Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva. Ela agora estava irritada:

— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro(___) Afinal, você é meu marido, você mora aqui(___)

— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu avisei(___) não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não(___)você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça(___)Que perca meu emprego (___) De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada(___) a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro(___) diante da casa, carregando o seu cartaz.

O imaginário cotidiano. São Paulo: Global, 2001

❖ O texto acima está bem estranho, não acha? Se observarmos só a parte escrita, não saberemos dizer que frases podem indicar pergunta, admiração, surpresa, dúvida...

Então, precisamos fazer essas indicações para entendermos o texto, ou seja, precisamos usar a pontuação para marcar a entonação adequada.

Você vai ouvir a gravação dessa história e empregar os sinais de pontuação mais adequados para indicar essas entonações.

VAMOS OUVIR E PONTUAR?

Os espaços em azul indicam onde esses sinais devem ser colocados.

Agora é com você! **BOM TRABALHO!!!**

Atividade 3

É importante saber!

Saber usar a pontuação é muito importante para a nossa comunicação escrita. É bom lembrar-se sempre disso e procurar estar preparado neste sentido.

Veja abaixo, o poder que tem uma **vírgula**.

O PODER DA VÍRGULA

Vírgula pode ser uma pausa... Ou não

Não, espere.
Não espere...

Ela pode ser a solução

Vamos perder, nada foi resolvido.
Vamos perder nada, foi resolvido.

Ela pode sumir com o seu dinheiro.

23,4
2,34

A vírgula muda uma opinião.

Não queremos saber.
Não, queremos saber.

Pode criar heróis...

Isso só, ele resolve.
Isso só ele resolve.

A vírgula pode condenar ou salvar.

Não tenha clemência!
Não, tenha clemência!

SE O HOMEM SOUBESSE O VALOR QUE TEM A MULHER ANDARIA DE QUATRO À SUA PROCURA.

*Se você for mulher, certamente colocou a vírgula depois de mulher...

*Se você for homem, colocou a vírgula depois de tem...

Viu? Uma vírgula tem poder!

Fonte: http://aprendizdeescritor.com.br/o-poder-de-uma-virgula/

- Agora que você já sabe o poder que tem a vírgula, crie frases que alterando a pontuação, altera-se o sentido.

Vamos lá? Mãos à obra!!!

Só pra lembrar!
A vírgula não é apenas um detalhe. Em muitos casos, ela é fundamental!

TEXTO COMPLEMENTAR

O Testamento

Um homem rico, sem filhos, sentindo-se que morreria logo, pediu papel e caneta e escreveu assim:

"Deixo meus bens à minha irmã não ao meu sobrinho jamais será paga a conta do mecânico nada aos pobres"

Não teve tempo de pontuar – morreu.

Eram quatro concorrentes. Chegou o sobrinho e fez estas pontuações numa cópia do bilhete:

"Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."

A irmã do morto chegou em seguida com outra cópia do testamento e pontuou assim:

"Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."

Apareceu o mecânico, pediu uma cópia do original e fez estas pontuações:

"Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."

Um juiz estudava o caso, quando chegaram os pobres da cidade. Um deles, mais sabido, tomou outra cópia do testamento e pontuou deste modo:

"Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico? Nada! Aos pobres!"

(Português: linguagens, 8º ano: Língua Portuguesa/ Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. – 7. Ed. reform. – São Paulo: Saraiva. 2012, p.185.)

APÊNDICE 4

Oficina 3- A pontuação na construção do sentido do texto

Objetivos
➢ Explorar a semântica e o discurso, a partir da pontuação; ➢ Relacionar e pôr em uso aspectos discursivos, estilístico e semântico relacionados à pontuação; ➢ Reconhecer que a troca do sinal de pontuação modifica totalmente o sentido do texto; ➢ Utilizar os sinais de pontuação adequadamente; ➢ Realizar leituras orais de enunciados, preocupando-se com a entonação; ➢ Pontuar frases e textos, considerando as variações entonacionais observadas no momento da leitura oral desses textos;
Procedimentos para aplicação
o Explicitar os objetivos da oficina "**A pontuação na construção do sentido do texto**"; o Explanar sobre a relação entre pontuação e a construção do sentido do texto; o Fazer a correção das atividades 1, 2, 3 e 4, exibindo as frases em *PowerPoint*, explorando a semântica e o discurso, a partir da pontuação; o Aplicar e corrigir a atividade 5, discutindo sobre a importância da pontuação na construção de textos como quadrinhos, charges e tirinhas; o Dividir a turma em duplas e apresentar as instruções para a realização da atividade 6; o Solicitar que os alunos leiam as frases proposto na atividade 6, orientando-lhes para a realização das entonações suscitadas pela pontuação presente no texto; o Encerrar a oficina 4, pedindo aos alunos que expressem suas opiniões sobre as atividades realizadas; o Preencher ficha de acompanhamento da participação do aluno.
Recursos
▪ Atividades impressas da oficina "**A pontuação na construção do sentido do texto**"; ▪ Quadro-branco; ▪ Pincel; ▪ Notebook; ▪ Projetor multimídia; ▪ PowerPoint.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras

PROFLETRAS

Centro Educacional Rui Barbosa, Data:____/____/____
Aluno (a):_____, Turma: _____
Professora: Doralice L. R. Alves

Oficina 3

A pontuação na construção do sentido do texto

Para que serve a pontuação?

A linguagem verbal não é constituída apenas de palavra. Na fala, há outros elementos que participam da interação verbal e tornam mais preciso o sentido do que falamos. É o caso, por exemplo, da entonação, dos gestos, da expressão facial, da ênfase dada a algumas palavras, do ritmo da fala, etc. Como transpor todos esses recursos para a linguagem escrita?

A pontuação cumpre, até certo ponto, esse papel, tornando mais claro e preciso o sentido do texto.

Atividade 1

❖ Um poeta, muito astuto, fez em verso uma declaração de amor para três garotas que estavam apaixonadas por ele – Soledade, Lia e Iria –, de um modo que contentava todas elas. Conforme a pontuação que cada uma empregasse na leitura, o poeta afirmava que amava ou Soledade, ou Lia, ou Iria. Eis o poema:

Texto 1

Três belas que belas são
Querem por minha fé
Eu diga qual delas é
Que adora meu coração.

Se consultar a razão,
Digo que amo Soledade
Não Lia, cuja bondade
Ser humano não teria
Não aspiro à mão de Iria
Que não tem pouca beldade.

Foto: Ge Xinyang

(Adaptado de: Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite. Comunicação/Expressão em língua nacional. 5ª série. São Paulo: Nacional, 1973, p.85)

a) O poema, do modo como foi escrito tem sentido preciso? Por quê?

_____

_____

_____

b) Pontue a segunda estrofe, empregando apenas ponto, ponto de interrogação e ponto de exclamação, de modo que poeta afirme que:

ama Soledade e não as outras garotas;	ama Lia e não as outras duas;	ama Iria e não Soledade e Lia.
Digo que amo Soledade Não Lia cuja bondade Ser humano não teria Não aspiro à mão de Iria Que não tem pouca beldade	Digo que amo Soledade Não Lia cuja bondade Ser humano não teria Não aspiro à mão de Iria Que não tem pouca beldade	Digo que amo Soledade Não Lia cuja bondade Ser humano não teria Não aspiro à mão de Iria Que não tem pouca beldade

Atividade 2

- Leia esta frase:

O menino andava no meio do bosque.

Reescreva a frase, acrescentado a ela a palavra **silencioso** de modo que essa palavra represente:

a) uma característica do bosque;

_____

b) uma característica permanente do menino;

_____

c) uma característica momentânea do menino;

_____

d) uma característica do modo como o menino andava.

_____

Atividade 3

- Leia esta frase:

Você tem uma linda filha moça.

a) Explique a mudança de sentido que ocorreria nessa frase se fosse colocada uma vírgula depois da palavra filha. _____

_____

_____

Atividade 4

❖ Leia a frase a seguir. Depois, reescreva-a, pontuando-a de acordo com as situações dadas abaixo. Fique bastante atento quanto ao uso dos sinais de pontuação. Mas atenção: não mude a ordem das palavras na frase.

O cachorro desapareceu não está no quintal

a) Uma mãe entra em casa e dá a notícia do desaparecimento do cachorro, com calma.

_____

b) Uma pessoa afirma que o cachorro desapareceu e outra questiona o desaparecimento do cachorro.

_____

c) Uma pessoa nega o desaparecimento do cachorro.

_____

d) Uma pessoa pergunta sobre o desaparecimento do cachorro e outra o nega.

_____

e) Uma pessoa questiona outra sobre o desaparecimento do cachorro.

_____

f) Seu irmãozinho, que adora o cachorro, vem avisar que ele desapareceu.

_____

Atividade 5

Leia a tirinha com bastante atenção!

a) Podemos afirmar que o policial compreendeu perfeitamente o que a mulher quis dizer?

( ) sim ( ) não

Por quê?

_____

_____

_____

b) O que seria necessário para que a ação do policial estivesse de acordo com a intenção da mulher. _____

_____

_____

c) No último quadrinho, o policial utiliza a seguinte frase: "**esqueceu a vírgula**". Em que lugar, na fala da mulher, entraria esta vírgula?

_____

d) Em que consiste o humor nesta tira?

_____

_____

Atividade 6

Vamos praticar?

Você se lembra do texto "O testamento" da oficina anterior? Pois bem... Houve uma reunião de família, a matriarca comprou um presente e escreveu o seguinte texto:

Esse presente é para meu neto não para minha neta também não penso em dá-lo para Renata minha melhor amiga não é para meu filho jamais será dado para minha nora Elisa

E agora, com quem deve ficar o presente!?

Como você pontuaria esse texto se o presente fosse para...

a) o neto.

_____

_____

_____

b) a neta.

_____

_____

_____

c) Renata.

_____

_____

_____

d) o filho.

_____

_____

_____

e) Elisa.

_____

_____

_____

APÊNDICE 5

Oficina 4- Entonação e pontuação: uma bela união!

Objetivos
➢ Refletir sobre a relação entre variações entonacionais e emprego da pontuação. ➢ Reconhecer a importância da pontuação para indicar, no texto escrito, as falas de personagens que participam de uma história; ➢ Perceber a função que os sinais de pontuação desempenham no texto; ➢ Produzir textos, preocupando-se em empregar adequadamente a pontuação; ➢ Realizar leitura oral de textos, observando a pontuação para melhor se expressar;
Procedimentos para aplicação
o Explicitar os objetivos da oficina "Entonação e pontuação: uma bela união!"; o Solicitar que os alunos tentem realizar a leitura do texto 1 "Hora de dormir" de Fernando Sabino; o Realizar a análise do texto ativando os conhecimentos prévios, essenciais na compreensão deste; o Discutir sobre o texto, propondo questionamentos diversos para observar a opinião dos alunos (Os sinais de pontuação fazem falta no texto? Vocês foram capazes de compreender o texto? Dá para identificar que o texto se trata de um diálogo? Dá para prever quem são os personagens deste texto? É possível realizar a entonação adequada sem a presença dos sinais de pontuação?); o Realizar a leitura de cada questão da atividade 1, solicitando que os alunos leiam as suas respostas, mas não dizer se estão ou não corretas, mas sempre indagar: "Por que você acha isso?". o Dar as orientações para a realização da atividade 2; o Corrigir a atividade 2 com a utilização de uma apresentação em *Power Point*; o Retornar às questões da atividade 1 para conferir as respostas, desta vez com intervenção, apontando as respostas corretas e corrigindo as incorretas, oralmente; o Realizar, com a turma, uma leitura dramatizada da crônica "Hora de Dormir", agora já pontuado, orientando-lhes para a realização das entonações suscitadas pela pontuação presente no texto; o Propor a atividade de produção textual, de acordo com as orientações constantes na atividade 3; o Solicitar que os alunos leiam os seus textos, produzidos na atividade 3; o Finalizar a oficina 4, convidando os alunos a expressarem suas opiniões acerca das atividades desenvolvidas; o Preencher ficha de acompanhamento da participação do aluno.
Recursos
▪ Atividades impressas da oficina 1 "Os sinais de pontuação e a sua função"; ▪ Quadro-branco; ▪ Pincel; ▪ Notebook; ▪ Projetor multimídia; ▪ PowerPoint.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras

PROFLETRAS

Centro Educacional Rui Barbosa, Data:____/____/____
Aluno (a):_____, Turma: _____
Professora: Doralice L. R. Alves

Oficina 4

Entonação e pontuação: uma bela união!

Os sinais de pontuação servem para mostrar as marcas melódicas em um texto. Sem esses sinais gráficos a leitura de um texto fica comprometida.

Texto 1

Hora de dormir

Fernando Sabino

Por que não posso ficar vendo televisão porque você tem de dormir por quê porque está na hora ora essa hora essa além do mais isso não é programa para menino por quê porque é assunto de gente grande, que você não entende estou entendendo tudo mas não serve para você é impróprio ande vá dormir que você tem colégio amanhã cedo todo dia eu tenho está bem, todo dia você tem agora desligue isso e vá dormir espera um pouquinho não espero não você vai ficar aí vendo e eu não vou fico vendo não pode desligar tenho horror de televisão vamos obedeça a seu pai os outros meninos todos dormem tarde só eu que durmo cedo não tenho nada que ver com os outros meninos tenho que ver com meu filho já para a cama.

(Trecho adaptado de "Hora de dormir", de Fernando Sabino. Para gostar de ler, vol. 1. São Paulo, Ática, 1978, p.11.)

Atividade 1

❖ **Vamos compreender o texto?!**

a) Quem são os personagens do texto?

_____

b) Qual é o assunto do texto? _____

_____

_____

c) Podemos afirmar que este texto se trata de um diálogo?

( ) Sim ( ) Não

d) A falta de pontuação comprometeu a compreensão do texto? Por quê?_____

_____

Atividade 2

Hora de pôr a história em ordem!

Um texto sem os sinais de pontuação ficam sem sentido, não é mesmo?

Agora que você já sabe as funções dos sinais de pontuação, organize o texto em parágrafos. Fique bem atento quanto ao uso dos sinais de pontuação que você utilizará para introduzir a fala de cada um dos interlocutores. Analise muito bem o texto para distribuir o diálogo entre o pai e o filho. Observe também os argumentos que cada um utilizou para tentar convencer o outro.

Atividade 3

Vamos Produzir?!

Agora que você já organizou o texto em parágrafos e sabe como os diálogos aparecem no texto, imagine uma situação em que você queira muito fazer algo e alguém da sua família não permite. Como seria o diálogo entre você e essa pessoa?

Ah! Seu texto será lido oralmente por você para que a turma conheça a sua história.

Use a sua imaginação e... **Mãos à obra!**

Não se esqueça de utilizar os sinais de pontuação em seu texto!

APÊNDICE 6

Oficina 5- Reforçando a aprendizagem – Jogo: TUDO ou NADA

Objetivos
➢ Participar do jogo "TUDO ou NADA", interagindo com os colegas e demonstrando interesse em cumprir as tarefas propostas; ➢ Explorar a semântica e o discurso, a partir da pontuação; ➢ Relacionar e pôr em uso aspectos discursivos, estilístico e semântico relacionados à pontuação; ➢ Reconhecer que a troca do sinal de pontuação modifica totalmente o sentido do texto; ➢ Reconhecer funções de alguns sinais de pontuação; ➢ Refletir sobre a relação entre variações entonacionais e emprego da pontuação; ➢ Pontuar textos, observando as intenções de comunicação, as possibilidades de sentido que os sinais de pontuação atribuem aos enunciados e as variações entonacionais observadas no momento da leitura oral desses textos.
Procedimentos para aplicação
o Apresentar e comentar os objetivos propostos para a oficina "Reforçando a aprendizagem – Jogo: TUDO ou NADA"; o Dividir a turma em quatro equipes para a realização da oficina; o Aplicar as tarefas, conforme orientações descritas em cada atividade; o Promover as condições necessárias à realização das tarefas do jogo pelas equipes, observando, para isso, as instruções de aplicação propostas para estas tarefas; o Distribuir brindes aos, em agradecimento pela participação e desempenho durante as oficinas; o Encerrar a oficina 5, promovendo um momento de socialização em que os alunos exponham suas opiniões a respeito desta oficina, das aprendizagens adquiridas e avaliem a intervenção pedagógica como um todo; o Preencher ficha de acompanhamento da participação do aluno.
Recursos
▪ Atividades impressas da oficina "Reforçando a aprendizagem – Jogo: TUDO ou NADA"; ▪ Notebook; ▪ Projetor multimídia; ▪ PowerPoint; ▪ Cartões com as tarefas da gincana; ▪ Tabela para registro da pontuação; ▪ Etiquetas coloridas (azul, vermelha, amarela e verde) ▪ Envelopes; ▪ Brindes.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras

PROFLETRAS

Centro Educacional Rui Barbosa, Data:____/____/____
Aluno (a):_____, Turma: _____
Professora: Doralice L. R. Alves

Oficina 5

Reforçando a aprendizagem
Jogo: Tudo ou Nada

Chegamos à nossa última oficina! Até aqui, já falamos muito acerca da pontuação, suas funções e importância para a compreensão do texto; realizamos diversas atividades; esclarecemos dúvidas e, certamente, aprendemos muito.

Então, agora, é hora de reunir todas essas informações e participar do jogo "**Tudo ou Nada**".

Nessa competição, vocês terão oportunidade de se divertir e mostrar o que aprenderam sobre o emprego dos sinais de pontuação e se estão "craques" em compreensão de texto.

O jogo **Tudo ou Nada** ocorrerá assim:

- Serão formadas quatro equipes: **Azul**, **Vermelha**, **Preta** e **Verde**;
- As equipes receberão duas placas, uma com a palavra TUDO e outra com a palavra NADA, que, ao sinal da professora, será levantada ao final de cada atividade, para que sejam feitas as apostas;
- A cada etapa a professora entregará uma tarefa que será realizada pelas equipes, de acordo com as instruções dadas, que, depois de realizada, será entregue à professora;
- Todas as tarefas possuem um tempo máximo para a sua execução e as equipes precisam cumprir esses prazos para que suas tarefas sejam avaliadas;
- Cada equipe receberá 10 pontos de saldo;
- Se a equipe tiver certeza da sua resposta, deverá levantar a placa TUDO, se tiver dúvida da resposta, deverá levantar a placa NADA. Se a equipe levantar a placa TUDO, estará apostando tudo o que tem – se errar perde tudo e se acertar dobra a sua pontuação. Já se a equipe levantou a placa NADA, ela não ganha pontos nem perde, independente da sua resposta estar correta ou errada.
- A cada tarefa realizada **CORRETAMENTE** apostando TUDO, a equipe vai sempre dobrando a sua pontuação.
- Ao final do jogo, será vencedora a equipe que alcançar o maior número de pontos.

VAMOS LÁ?! MUITA ATENÇÃO E ALEGRIA!

Tarefa 1

Analise os balões.

Escreva qual versão dessa frase poderia ser utilizada para indicar:

dúvida _____

surpresa _____

afirmação _____

Tempo para realização da tarefa: 2 minutos

Tarefa 2

Frase a ser pontuada:

A CRIANÇA SUMIU NÃO ESTÁ NO PARQUE

Vocês se lembram da nossa terceira oficina, em que aprendemos a importância da pontuação na construção do sentido do texto? Pois bem... Pontue esta frase observando as situações de ocorrência da frase, mas lembrem-se nenhuma palavra pode ser tirada ou acrescentada.

A mãe vai avisar à polícia que a criança sumiu.

O pai nega o desaparecimento da criança.

A mãe afirma que a criança desapareceu e o pai questiona o sumiço da criança.

Tempo para realização da tarefa: 4 minutos

Tarefa 3

❖ No texto a seguir, alguns dos sinais de pontuação foram destacados e marcados com números.

O Moleiro, o Filho e o Burro

Um dia de verão, um moleiro e seu filho saíram do moinho e iam levando um burrinho à feira da aldeia vizinha, para vendê-lo. No caminho, algumas moças começaram a rir deles.

— Que bobos vocês são**!(1)** Bem poderia a criança montar no burro, em vez de ir a pé num dia tão quente!

O moleiro fez o filho montar no burro e continuou andando a seu lado. Logo chegaram perto de um grupo de velhos e um deles disse, apontando o moleiro**, (2)** o filho e o burro:

— **(3)** Ninguém mais respeita os velhos! Reparem só! Enquanto uma criança monta no burro, seu velho pai se esfalfa a arrastá-lo!

Ouvindo-o, o moleiro fez descer o filho da garupa do burro e ele próprio montou-o, continuando logo o caminho.

Chegaram junto a um grupo de mulheres e crianças. Uma das mulheres exclamou**: (4)**

— Como pode um homem adulto ir montado num burro e deixar uma criança ir a pé!

O moleiro suspendeu o filho e colocou-o em cima do burro. Logo adiante, de outro grupo surgiu um homem que gritou:

— Que malvados! Como podem maltratar assim um burrinho tão pequeno**? (5)**

Envergonhado, o moleiro amarrou as pernas do burro e carregou-o nas costas, ajudado pelo filho.

Os moradores da aldeia riram às gargalhadas quando viram pai e filho carregando o burro. Riram tanto que o burrinho se assustou, começou a sacudir as pernas, as cordas que as amarravam rebentaram, e ele caiu dentro do rio**. (6)**

Moral da História - "Quando se quer agradar a todos, acaba-se não agradando a ninguém."

Fábulas / Esopo; [Adaptação de Guilherme Figueredo]. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997, p.35-36

A tarefa de vocês é identificar a **FUNÇÃO** que estes sinais de pontuação desempenham na história. Para isso, utilizem a numeração presente no texto para preencher a sequência abaixo.

- [ ] Indica uma pergunta direta.
- [ ] Anuncia a fala de um personagem do texto.
- [ ] Separa elementos de uma enumeração.
- [ ] Finaliza uma frase afirmativa.
- [ ] Marca o início de uma fala da personagem.
- [ ] Indica admiração.

Tempo para realização da tarefa: 8 minutos

Tarefa 4

Qual é o ponto?

Retiramos alguns sinais de pontuação do texto abaixo. Mas sabemos que eles são muito importantes para tornar o texto mais organizado e claro. Por isso, solicitamos que vocês o pontuem.
Para facilitar sua tarefa, marcamos os locais onde vocês devem inserir os sinais de pontuação. Então, é só observar o que é mais adequado e... **PONTUAR**.

Piolho Morto

A professora pergunta **(___)**
— Por que você está coçando tanto a cabeça**(___)** Joãozinho**(___)**
O garoto responde:
— É por causa de um piolho morto, fessora**(___)**
— Tudo isso por causa de um piolho morto?
Ele responde:
(___) É que os parentes dele vieram para o velório!

Disponível em:< http://www.oqueeoquee.com/piadas-do-joaozinho/ >. Acesso em 12 mai. 2016.

Tempo para realização da tarefa: 4 minutos

Tarefa 5

Colocando o texto em ordem

Nos quadros a seguir, encontram-se as frases e a pontuação que compõem uma piada, cujo título é "**Atrasado**".
A tarefa da equipe é organizar o texto utilizando as frases e a pontuação adequadamente.
Lembrem-se! **Todas as frases e sinais dados deverão ser utilizados.**

mas o trabalho de matemática ele comeu todinho

Joãozinho chegou muito atrasado na escola

Oh, meu Deus

Fui atacado por um crocodilo

e a professora perguntou

Machucar não

E você se machucou

O que aconteceu

, — : ? — ! — ! , — ? ...

Tempo para realização da tarefa: 8 minutos

Tarefa 6

A VÍRGULA VAI UMA AÍ?

❖ Nas orações a seguir, empregou-se a vírgula. Sua tarefa é indicar os casos em que a vírgula **não** foi empregada corretamente, considerando a regra de que esse sinal não deve ser usado para separar sujeito e predicado de uma oração.

- ☐ Hoje, Bianca será operada.
- ☐ Todos os alunos matriculados, participarão desta oficina.
- ☐ Naquele manhã, a professora se despediu da turma.
- ☐ Não fiquem conversando durante as aulas, meu filho!
- ☐ Ontem à noite, fez muito frio.
- ☐ Atenção, alunos, nós faremos uma prova na próxima semana!
- ☐ Maria, já fez as suas tarefas?
- ☐ João e Isabel, são crianças com necessidades especiais.

Tempo para realização da tarefa: 6 minutos

Tarefa 7

Não tropece na vírgula

A mudança no posicionamento da vírgula pode alterar totalmente o sentido da frase.

Se o homem soubesse o valor que tem, a mulher andaria de quatro à sua procura.

Se o homem soubesse o valor que tem a mulher, andaria de quatro à sua procura.

http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/vestibular/nao-tropece-na-virgula-05hqqg41ybvnyxzbvf8f84aq6

Como nós aprendemos durante as oficinas, a presença/ausência da vírgula é importante para a construção do sentido do texto.
E quanto à **ENTONAÇÃO**!? Notamos o quanto ela nos ajuda a compreender os textos.
Então, vamos exercitar?!

Qual destas frases você escolheria para dizer:

Que não pode matar alguém.	
☐ **- Matar o homem, não é pecado.**	☐ **- Matar o homem não, é pecado.**
Que Tiago é padre.	
☐ **- Você viu o padre, Tiago?**	☐ **- Você viu o padre Tiago?**

Tempo para realização da tarefa: 4 minutos

APÊNDICE 7

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras

Ficha de desempenho dos alunos no Diagnóstico

Aluno(a) _____

Parte 1				
Identifica resposta literal no texto?				
☐ Sim, em todas as questões.	☐ Sim, na maioria das questões.	☐ Sim, na metade das questões.	☐ Sim, em poucas questões.	☐ Não, em nenhuma questão.
Responde pergunta cuja resposta pode ser deduzida realizando algum tipo de inferência?				
☐ Sim, em todas as questões.	☐ Sim, na maioria das questões.	☐ Sim, na metade das questões.	☐ Sim, em poucas questões.	☐ Não, em nenhuma questão.
Responde pergunta cuja resposta é de elaboração pessoal, em que aparece a opinião do leitor?				
☐ Sim, em todas as questões.	☐ Sim, na maioria das questões.	☐ Sim, na metade das questões.	☐ Sim, em poucas questões.	☐ Não, em nenhuma questão.
Reconhece a função dos sinais de pontuação?				
☐ Sim, em todas as questões.	☐ Sim, na maioria das questões.	☐ Sim, na metade das questões.	☐ Sim, em poucas questões.	☐ Não, em nenhuma questão.
Identifica usos adequados/inadequados dos sinais de pontuação no texto, associando-os à marcação de variações melódicas?				
☐ Sim, em todas as questões.	☐ Sim, na maioria das questões.	☐ Sim, na metade das questões.	☐ Sim, em poucas questões.	☐ Não, em nenhuma questão.
Utiliza adequadamente os sinais de pontuação?				
☐ Sim, em todas as questões.	☐ Sim, na maioria das questões.	☐ Sim, na metade das questões.	☐ Sim, em poucas questões.	☐ Não, em nenhuma questão.

Parte 2				
Produz texto empregando os sinais de pontuação adequadamente?				
☐ Sim, em todo o texto.	☐ Sim, na maior parte do texto.	☐ Sim, na metade do texto.	☐ Sim, em pouca parte do texto.	☐ Não, em nenhuma parte do texto.
Há coesão e coerência no texto produzido?				
☐ Sim, em todo o texto.	☐ Sim, na maior parte do texto.	☐ Sim, na metade do texto.	☐ Sim, em pouca parte do texto.	☐ Não, em nenhuma parte do texto.

Parte 3				
Os alunos conseguem realizar a leitura do texto "A cigarra e a formiga (A formiga boa)" de Monteiro Lobato com entonação adequada obedecendo aos sinais de pontuação?				
☐ Sim, em todo o texto.	☐ Sim, na maior parte do texto.	☐ Sim, na metade do texto.	☐ Sim, em pouca parte do texto.	☐ Não, em nenhuma parte do texto.
Os alunos conseguem realizar a leitura do seu texto com entonação adequada obedecendo aos sinais de pontuação?				
☐ Sim, em todo o texto.	☐ Sim, na maior parte do texto.	☐ Sim, na metade do texto.	☐ Sim, em pouca parte do texto.	☐ Não, em nenhuma parte do texto.

APÊNDICE 8

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras

Ficha de participação e desempenho dos alunos nas oficinas

Oficina 1 - Os sinais de pontuação e a sua função				
Realizaram as atividades propostas?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Apresentam uma boa compreensão de texto?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Reconhecem as funções de alguns sinais de pontuação?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Relacionam os sinais de pontuação às suas principais funções?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Pontuam texto, considerando a funcionalidade dos sinais de pontuação?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Realizam leitura oral de textos, observando a pontuação para melhor se expressar?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.

Oficina 2 - A pontuação faz toda a diferença				
Realizaram as atividades propostas?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Conhecem e utilizam a pontuação seguindo as regras?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Reconhecem a importância da pontuação para efeito de sentido do texto?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Reconhecem e empregam as diferentes formas de pontuação em diálogos?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Lê com entonação adequada obedecendo aos sinais de pontuação?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Mostrou interesse em participara da oficina?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Interagiram com os colegas ao realizarem as tividades em grupo?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.

Oficina 3 - A pontuação na construção do sentido do texto				
Realizaram as atividades propostas?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Apresentam uma boa compreensão de texto?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.

Relacionam e põem em uso aspectos discursivos, estilístico e semântico relacionados à pontuação?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Reconhecem que a troca do sinal de pontuação modifica totalmente o sentido do texto?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Utilizam os sinais de pontuação adequadamente?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Realizam leituras orais de enunciados, preocupando com a entonação?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Pontuam frases e textos, considerando as variações entonacionais observadas no momento da leitura oral desses textos?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.

Oficina 4 - Entonação e pontuação: uma bela união!				
Realizaram as atividades propostas?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Fazem a relação entre variações entonacionais e emprego da pontuação?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Utilizam a pontuação para indicar, no texto escrito, as falas de personagens que participam de uma história?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Perceber a função que os sinais de pontuação desempenham no texto?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Produzem textos empregando adequadamente a pontuação?				

☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Realizam leitura oral de textos, observando a pontuação para melhor se expressar?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.

Oficina 5 - Reforçando a aprendizagem – Jogo: TUDO ou NADA				
Participaram do jogo "TUDO ou NADA", interagindo com os colegas e demonstrando interesse em cumprir as tarefas propostas?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Reconhecem as funções dos sinais de pontuação estudados?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Fazem a relação entre variações entonacionais e emprego da pontuação?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Reconhecem que a troca do sinal de pontuação modifica totalmente o sentido do texto?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Apresentam uma boa compreensão de texto?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Interagiram com os colegas ao realizarem as tividades em grupo?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.
Pontuam textos, observando as intenções de comunicação, as possibilidades de sentido que os sinais de pontuação atribuem aos enunciados e as variações entonacionais observadas no momento da leitura oral desses textos?				
☐ Sim, todos os alunos.	☐ Sim, a maioria os alunos.	☐ Sim, a metade dos alunos.	☐ Sim, poucos alunos.	☐ Não, nenhum aluno.

ANEXOS

ANEXO A

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "**LEITURA E ESCRITA: O PAPEL DOS MARCADORES PROSÓDICOS NA COMPREENSÃO**". Neste estudo pretendemos identificar os principais problemas de pontuação nos textos escritos por alunos concluintes do Ensino Fundamental; desenvolver uma metodologia de intervenção a fim de levar o participante a identificar e usar corretamente os sinais de pontuação em seus escritos; levar o participante a refletir sobre a relação existente entre os sinais de pontuação e a proficiência na leitura e escrita de textos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a comprovação de que alunos estão concluindo o Ensino Fundamental sem conseguirem ler e escrever corretamente, e que, em sua maioria, são alunos que leem sem pausa, sem entonação correta, não respeitando os sinais de pontuação e, principalmente, não compreendendo o que leem. Percebemos a importância de investigar o papel que a leitura e a escrita ocupam no ambiente escolar e averiguar se o domínio/conhecimento de sinais de pontuação interfere na compreensão de um texto. Desta forma, partiremos na busca de alternativas que visem a resolução destes problemas aqui apontados. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de uma atividade diagnóstica que terá como objetivo fazer um levantamento dos principais problemas de compreensão e escrita textual, sobretudo sobre os problemas de pontuação apresentados pelos participantes. De posse dos resultados obtidos durante a atividade diagnóstica, vamos propor uma intervenção que visa à busca de soluções para modificação da realidade percebida. Na intervenção serão elaboradas atividades que acreditamos contribuir para a melhoria da compreensão leitora e da habilidade na escrita, trabalhando, principalmente, o uso correto dos sinais de pontuação. Por fim, será aplicada uma avaliação final que terá como objetivo fazer um balanço do resultado das atividades de intervenção aplicadas, a fim de verificar se a intervenção teve êxito e se houve uma melhora significativa na compreensão leitora, na habilidade de escrita dos participantes e no uso correto dos sinais de pontuação. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Sabemos que qualquer pesquisa que envolva seres humanos pode oferecer algum risco e/ou desconforto aos que dela participam. Assim, os possíveis riscos e desconfortos da pesquisa se darão pelo fato de o participante sentir algum cansaço ou incomodado com o tempo que gastará realizando as atividades de escrita, leitura, exercícios e coleta de áudio. Mas, asseguramos que as atividades terão um período de curta duração e serão realizadas de maneira dinâmica de modo a impedir/diminuir qualquer tipo de risco ou desconforto para o participante. Nesse sentido, assumimos total responsabilidade ainda que

a ocorrência de acidentes seja improvável na pesquisa em questão. Asseguramos, ainda, que essas atividades não constituirão técnicas invasivas.

Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são elevar o nível de compreensão leitora e a habilidade de escrita dos participantes. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Malhada de Pedras, _____ de _____ de 20_____.

_____
Assinatura do(a) participante

Impressão digital (se for o caso)

_____
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:
PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: DORALICE LEITE RIBEIRO ALVES
ENDEREÇO: RUA MACEIÓ, 43, CENTRO, MALHADA DE PEDRAS (BA) - CEP: 46110-000
FONE: (77) 98837-3595 / E-MAIL: DORAEDIEGO@YAHOO.COM.BR

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

ANEXO B

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "**LEITURA E ESCRITA: O PAPEL DOS MARCADORES PROSÓDICOS NA COMPREENSÃO**". Neste estudo pretendemos identificar os principais problemas de pontuação nos textos escritos por alunos concluintes do Ensino Fundamental; desenvolver uma metodologia de intervenção a fim de levar o participante a identificar e usar corretamente os sinais de pontuação em seus escritos; levar o participante a refletir sobre a relação existente entre os sinais de pontuação e a proficiência na leitura e escrita de textos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a comprovação de que alunos estão concluindo o Ensino Fundamental sem conseguirem ler e escrever corretamente, e que, em sua maioria, são alunos que leem sem pausa, sem entonação correta, não respeitando os sinais de pontuação e, principalmente, não compreendendo o que leem. Percebemos a importância de investigar o papel que a leitura e a escrita ocupam no ambiente escolar e averiguar se o domínio/conhecimento de sinais de pontuação interfere na compreensão de um texto. Desta forma, partiremos na busca de alternativas que visem a resolução destes problemas aqui apontados. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de uma atividade diagnóstica que terá como objetivo fazer um levantamento dos principais problemas de compreensão e escrita textual, sobretudo sobre os problemas de pontuação apresentados pelos participantes. De posse dos resultados obtidos durante a atividade diagnóstica, vamos propor uma intervenção que visa à busca de soluções para modificação da realidade percebida. Na intervenção serão elaboradas atividades que acreditamos contribuir para a melhoria da compreensão leitora e da habilidade na escrita, trabalhando, principalmente, o uso correto dos sinais de pontuação. Por fim, será aplicada uma avaliação final que terá como objetivo fazer um balanço do resultado das atividades de intervenção aplicadas, a fim de verificar se a intervenção teve êxito e se houve uma melhora significativa na compreensão leitora, na habilidade de escrita dos participantes e no uso correto dos sinais de pontuação. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Sabemos que qualquer pesquisa que envolva seres humanos pode oferecer algum risco e/ou desconforto aos que dela participam. Assim, os possíveis riscos e desconfortos da pesquisa se darão pelo fato de o participante sentir algum cansaço ou incomodado com o tempo que gastará realizando as atividades de escrita, leitura, exercícios e coleta de áudio. Mas, asseguramos que as atividades terão um período de curta duração e serão realizadas de maneira dinâmica de modo a impedir/diminuir qualquer tipo de risco ou desconforto para o participante. Nesse sentido,

assumimos total responsabilidade ainda que a ocorrência de acidentes seja improvável na pesquisa em questão. Asseguramos, ainda, que essas atividades não constituirão técnicas invasivas.

Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são elevar o nível de compreensão leitora e a habilidade de escrita dos participantes. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Malhada de Pedras, ____ de _____ de 20____ .

_____

Assinatura do(a) menor

Impressão digital (se for o caso)

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: DORALICE LEITE RIBEIRO ALVES
ENDEREÇO: RUA MACEIÓ, 43, CENTRO, MALHADA DE PEDRAS (BA) - CEP: 46110-000
FONE: (77) 98837-3595 / E-MAIL: DORAEDIEGO@YAHOO.COM.BR

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

ANEXO C

O Homem Nu

Fernando Sabino

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper- se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

[...]

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarrecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.
Não era: era o cobrador da televisão.

Esta é uma das crônicas mais famosas do grande escritor mineiro Fernando Sabino (adaptado). Extraída do livro de mesmo nome, Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1960, pág. 65.

Má sinalização

O caipira seguia pela estrada quando viu uma placa: ***Devagar, quebra molas***.

O capiau acelerou o carrinho velho o máximo que pôde. Quando passou pelos obstáculos, sentiu que todas as molas do carro tinham se espatifado.

Incomodado, deu meia volta, pegou uma caneta e completou a mensagem da placa: ***Rápido também***.

Almanaque da Cultura e Saúde. Voluntários contra o câncer, ano I, n. 7, 2010, p. 32. Disponível em: <https://issuu.com/febec/docs/febec_edicao_07. Acesso em 09 abr. 2016.

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:

— Você aí, menino, para onde vai essa estrada?
— Ela não vai não: nós é que vamos nela.
— Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
— Eu não me chamo não, os outros e que me chamam de Zé.

Paulo Mendes Campos, crônicas – *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 2007. V. 1, p.74.

ANEXO D

A cigarra e a formiga (A formiga boa)

Monteiro Lobato

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé do formigueiro.

Só parava quando cansadinha; e seu divertimento era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas.

Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro.

Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

– Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

– E que fez durante o bom tempo que não construí a sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

– Eu cantava, bem sabe...

– Ah!... – exclamou a formiga recordando-se. – Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

– Isso mesmo, era eu...

– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

Do livro Fábulas, Monteiro Lobato, 1994. Disponível em: <http://luciajardimdasletras.blogspot.com.br/2010/08/cigarra-e-formiga-formiga-boa-monteiro.html>. Acesso em 12 mai. 2016.