



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE –  
UFRN  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROP  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



**RUTH MEIRY ROSA DO VALE**

**A ANÁLISE PROSÓDICA E O ENSINO DE PONTUAÇÃO DE TIPOS FRASAIS DO  
PORTUGUÊS BRASILEIRO: uma proposta de uso do PRAAT em sala de aula**

**TERESINA-PI  
2023**

**RUTH MEIRY ROSA DO VALE**

**A ANÁLISE PROSÓDICA E O ENSINO DE PONTUAÇÃO DE TIPOS FRASAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: uma proposta de uso do PRAAT em sala de aula**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Linguagens e Letramentos.

**Linha de Pesquisa:** Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho

V149a Vale, Ruth Meiry Rosa do.  
A análise prosódica e o ensino de pontuação de tipos frasais do português brasileiro: uma proposta de uso do PRAAT em sala de aula / Ruth Meiry Rosa do Vale. – 2023.  
122 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, *Campus* Poeta Torquato Neto, Teresina-PI, 2023.  
“Orientadora Profª. Dra. Lucirene da Silva Carvalho.”  
“Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.”

1. Entoação. 2. Pontuação. 3. Prosódia. 4. PRAAT.  
5. Língua Portuguesa. I. Título.

CDD: 469.02



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS  
**TERMO DE APROVAÇÃO**

**RUTH MEIRY ROSA DO VALE**

**TÍTULO: “A entoação e a pontuação de tipos frasais em textos dramáticos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental: uma análise prosódica com o uso do PRAAT”**

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às 15 horas e 3 minutos, do dia 18 de dezembro de 2023, via Google Meet, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores, abaixo, discriminados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

---

Profa. Dra. Lucirene da Silva carvalho – UESPI  
(Presidente)

---

Profa. Dra. Vera Pacheco – UESB  
(1ª examinadora)

---

Prof. Dr. Ailma do Nascimento Silva – UESPI

À minha família,  
pelo amor, compreensão, paciência e ajuda,  
**DEDICO.**

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pelo amor infinito, pelo perdão, pela proteção, pela vida e por me dar a capacidade de aprender todos os dias.

A **Alberto**, meu esposo, pela dedicação, amor e cuidado em todos os momentos. Foi também pelo seu companheirismo e compreensão que consegui chegar até aqui.

A **Alfredo e Regina**, meus pais, que tanto acreditaram em mim, mesmo sabendo das minhas dificuldades e limitações. Obrigada por suas orações por mim e pelo amor tão grande!

A **Áfia Priscila e Timóteo Áquila**, meus irmãos, por todo o carinho e por torcerem tanto por mim! Que o Senhor os abençoe e lhes retribua muito mais do que desejam a mim!

À minha orientadora, prof. Dra. **Lucirene Carvalho** pela paciência e disposição em orientar. Obrigada por sua ajuda e compreensão!

Aos Profs. Drs. **Juscelino Francisco do Nascimento** e **Ailma do Nascimento Silva** pelas sugestões e contribuições a este trabalho à época da qualificação.

Aos **professores da turma 7** do PROF LETRAS, pela disposição e dedicação em ministrar cada disciplina, dando-nos todo um suporte para a realização das pesquisas e dos trabalhos de conclusão final.

Aos **meus amigos e familiares**, pela compreensão nas minhas ausências durante este período de estudos.

A todos, muito obrigada!

Nem todo ponto final  
indica o fim  
da história, pode ser só o começo  
de um parágrafo.

(Caio Fernando Abreu)

## RESUMO

A entoação modal consiste em um recurso prosódico utilizado pelos falantes de qualquer língua, para fins de compreensão oral. É o que permite aos usuários de um idioma distinguirem uma afirmação de uma interrogação, por exemplo. E, independentemente das modulações prosódicas que se formam em cada língua, é fato que são estabelecidos certos padrões na pronúncia de cada tipo frasal, o que permite uma comunicação mais efetiva entre os falantes. Contudo, enquanto, na oralidade, as pessoas costumam utilizar esse recurso de forma quase intuitiva, traduzir a mensagem para a escrita torna-se mais complexo, devido à necessidade de um código correspondente, de uma regra que atenda a cada intenção comunicativa do emissor e à compreensão do receptor. E, apesar de o currículo escolar brasileiro prever o ensino de pontuação em todos os anos do Ensino Fundamental, muitos alunos chegam ao fim dessa etapa escolar ainda com dificuldades acerca da leitura e da pontuação adequada dos diversos tipos frasais em Língua Portuguesa. Este trabalho trará, portanto, além de conceitos gramaticais e linguísticos, uma análise, com o auxílio do software PRAAT, das dificuldades encontradas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da zona rural, município de Barras-PI, quanto ao domínio do uso de alguns sinais de pontuação associados à entoação modal da Língua Portuguesa, à luz da Prosódia, bem como uma abordagem dos possíveis fatores que interferem na utilização adequada desse recurso. Para tratar dessa temática, adotou-se como base os fundamentos apresentados por Barbosa (2019), Bisol (1996), Cagliari (1989, 1999), Cavaliere (2005), Chacon (1996), Lucente (2022), Pacheco (2006, 2017) e dentre outros. Ao final, apresentar-se-á uma proposta de intervenção para o ensino do conteúdo em sala de aula, com vistas a minorar as dificuldades relacionadas ao ensino de pontuação relacionado à prosódia da Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Entoação. Pontuação. Prosódia. Língua Portuguesa. PRAAT.



## ABSTRACT

Intonational modulation consists of a prosodic feature used by speakers of any language for the purpose of oral comprehension. It is what allows language users to distinguish a statement from a question, for example. And regardless of the prosodic modulations formed in each language, it is a fact that certain patterns are established in the pronunciation of each phrasal type, allowing for more effective communication among speakers. However, while in spoken language people often use this feature almost intuitively, translating the message into writing becomes more complex due to the need for a corresponding code, a rule that caters to each communicative intention of the sender, and the understanding of the receiver. And although the Brazilian school curriculum foresees the teaching of punctuation in all years of Elementary School, many students reach the end of this stage still struggling with reading and the proper punctuation of various phrasal types in Portuguese. This work will therefore bring, in addition to grammatical and linguistic concepts, an analysis, with the aid of the PRAAT software, of the difficulties encountered by 9th-grade students of Elementary School from a rural school in the municipality of Barras-PI, regarding the mastery of the use of some punctuation marks associated with the intonational modulation of the Portuguese Language, in light of Prosody, as well as an approach to the possible factors that interfere with the proper use of this resource. To address this theme, the foundations presented by Barbosa (2019), Bisol (1996), Cagliari (1989, 1999), Cavaliere (2005), Chacon (1996), Lucente (2022), Pacheco (2006, 2017), and others were adopted as a basis. In the end, a proposal for intervention will be presented for teaching the content in the classroom, aiming to alleviate the difficulties related to teaching punctuation related to the prosody of the Portuguese Language in the Final Years of Elementary School.

**Keywords:** Intonation. Punctuation. Prosody. Portuguese Language. PRAAT.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Hierarquia prosódica representada por um diagrama arbóreo .....	21
Figura 2	Estrutura silábica em ataque e rima, com a sílaba representada em $\sigma$ .....	23
Figura 3	Estrutura silábica estilizada do PB .....	23
Figura 4	Tipos de sílaba do PB .....	24
Figura 5	Curvas de F0 em semitons ref 100 Hz dos enunciados “O rapaz canta/para a moça.” (linha escura) e “O rapaz/canta para a moça.” (linha clara).....	29
Figura 6	Representação entoacional de enunciado assertivo .....	31
Figura 7	Representação entoacional de uma questão total.....	32
Figura 8	Representação entoacional de uma questão parcial.....	33
Figura 9	Representação entoacional de enunciado exclamativo .....	34
Figura 10	Atividade sobre entoação da fala e pontuação no livro didático .....	43
Figura 11	Atividade de leitura dramática no livro didático .....	44
Figura 12	Forma de onda, espectrograma e espectro .....	50
Figura 13	Contorno melódico de enunciado interrogativo.....	51
Figura 14	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da questão total <i>E você teve medo?</i> , observado em PM2L1 .....	59
Figura 15	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da questão total <i>E você teve medo?</i> , observada em PM2L2.....	60
Figura 16	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da questão total <i>Mamãe, gente existe?</i> , observado em PF2L1.....	60
Figura 17	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da questão total <i>Mamãe, gente existe?</i> , observado em PF2L2.....	61
Figura 18	Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da questão total <i>Você teve medo?</i> , pronunciada adequadamente em PF13L1.....	64
Figura 19	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da exclamação <i>[. ] gente existe!</i> , pronunciada inadequadamente como questão total em PF13L1.....	64
Figura 20	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da questão total <i>Mas eu tenho?</i> , pronunciada inadequadamente como asserção em PF13L1 .....	65
Figura 21	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção <i>E você teve medo.</i> , pronunciada inadequadamente como questão total em PF13L1.....	65
Figura 22	Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da questão total <i>Mamãe, gente existe?</i> , pronunciada adequadamente em PF13L1.....	66

Figura 23	Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da exclamação <i>E você teve medo!</i> , pronunciada inadequadamente como questão total em PF13L1. ....	66
Figura 24	Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da asserção <i>Mas eu tenho.</i> , pronunciada adequadamente em PF13L1. ....	67
Figura 25	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção <i>Mamãe, gente existe.</i> , pronunciada inadequadamente como questão total em PF13L1. ....	67
Figura 26	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da exclamação <i>Mas eu tenho!</i> , pronunciada inadequadamente como asserção em PF13L1. ....	68
Figura 27	Cena teatral observada em PF13T1. ....	69
Figura 28	Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da exclamação <i>Oh, senhora!</i> , pronunciada adequadamente em PF13L3. ....	70
Figura 29	Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da questão parcial <i>Você tem quantos anos?</i> , pronunciada adequadamente observada em PF13L3. ....	70
Figura 30	Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da exclamação <i>Eu tenho 36 anos!</i> , pronunciada inadequadamente como asserção em PF13L3. ....	71
Figura 31	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da questão total <i>A senhora está com algum problema?</i> , pronunciada adequadamente em PF13L3. ....	71
Figura 32	Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da exclamação <i>Sim!</i> , pronunciada adequadamente em PF13L3. ....	72
Figura 33	Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da asserção <i>Estou com bastante dor nas costas.</i> , pronunciada adequadamente como uma asserção em PF13L3. ....	72
Figura 34	Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da exclamação <i>Então vou passar um remédio para a senhora!</i> , pronunciada inadequadamente como uma asserção em PF13L3. ....	73
Figura 35	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção <i>E você teve medo.</i> , pronunciada inadequadamente como uma questão total em PM4L1. ....	74
Figura 36	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção <i>Mas eu tenho.</i> , pronunciada inadequadamente como uma exclamação em PM4L1. ....	74
Figura 37	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção <i>Mamãe, gente existe.</i> , pronunciada inadequadamente como uma questão total em PM4L1. ....	75
Figura 38	Cena teatral observada em PM4T1. ....	75
Figura 39	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção <i>[...] e percebe que é uma padaria.</i> , pronunciada adequadamente em PM4L3. ....	76
Figura 40	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção <i>Tem sim.</i> , pronunciada adequadamente em PM4L3. ....	76
Figura 41	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção <i>Pronto, moço.</i> , pronunciada adequadamente em PM4L3. ....	77
Figura 42	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção <i>Apenas sete reais.</i> , pronunciada adequadamente em PM4L3. ....	77

Figura 43	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção <i>Era para ser mais barato.</i> , pronunciada inadequadamente como exclamação em PM4L3.....	78
Figura 44	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção <i>Mas é esse preço.</i> , pronunciada adequadamente em PM4L3.....	78
Figura 45	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção <i>Pois tá bom.</i> , pronunciada adequadamente em PM4L3.....	79
Figura 46	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção <i>Eu pago.</i> , pronunciada adequadamente em PM4L3.....	79
Figura 47	Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção <i>Obrigado.</i> , pronunciada adequadamente em PM4L3.....	80
Figura 48	Esquema da sequência didática.....	82

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1	Objetivos e procedimentos para geração de dados .....	48
Quadro 2	Comparativo de acertos, em porcentagem, a partir da análise acústica da leitura de frases isoladas e de frases dentro de um texto .....	58
Gráfico 1	Hábitos de leitura dos participantes .....	54
Gráfico 2	Práticas e referências de leitor e escritor dos participantes no contexto extraescolar .....	55
Gráfico 3	Desempenho dos participantes na identificação das funções dos sinais de pontuação .....	56
Gráfico 4	Desempenho dos grupos controle e teste após a aula de pontuação de tipos frasais .....	63

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 A PROSÓDIA E OS SINAIS DE PONTUAÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1 Correlatos Físicos da Prosódia</b> .....	<b>17</b>
2.1.1 Duração.....	18
2.1.2 Frequência fundamental.....	18
2.1.3 Intensidade.....	19
2.1.4 Qualidade de voz.....	20
<b>2.2 Unidades Prosódicas</b> .....	<b>20</b>
2.2.1 A sílaba.....	22
2.2.2 A sílaba nos estudos prosódicos.....	25
2.2.3 O pé.....	26
2.2.4 A palavra fonológica ou prosódica.....	27
2.2.5 O grupo acentual ou <i>stress group</i> .....	27
2.2.6 O sintagma entoacional.....	28
2.2.7 O enunciado ou enunciado entoacional .....	30
<b>2.3 A Entoação Modal na Língua Portuguesa</b> .....	<b>30</b>
2.3.1 Enunciados assertivos .....	31
2.3.2 Enunciados interrogativos.....	31
2.3.3 Enunciados exclamativos.....	33
<b>2.4 Os Sinais de Pontuação e a Escrita</b> .....	<b>34</b>
2.4.1 O ponto.....	35
2.4.2 O ponto de interrogação.....	36
2.4.3 O ponto de exclamação.....	36
<b>2.5 A Pontuação na Perspectiva Normativa</b> .....	<b>37</b>
<b>2.6 Uma Abordagem Linguística dos Sinais de Pontuação</b> .....	<b>39</b>
<b>2.7 A Pontuação na BNCC</b> .....	<b>41</b>
<b>2.8 A Pontuação no Livro Didático</b> .....	<b>42</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>45</b>
<b>3.1 Caracterização da Pesquisa</b> .....	<b>45</b>
<b>3.2 Campo de Pesquisa / Fontes dos dados</b> .....	<b>45</b>
<b>3.3 Sujeitos da Pesquisa</b> .....	<b>46</b>
<b>3.4 Geração de Dados</b> .....	<b>46</b>

<b>3.5 Corpus .....</b>	<b>49</b>
<b>3.6 Procedimentos de Análise e Interpretação.....</b>	<b>49</b>
<b>4 A PROSÓDIA E O USO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO NA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO: uma proposta de análise.....</b>	<b>53</b>
<b>4.1 Práticas de Leitura e Escrita dos Participantes .....</b>	<b>53</b>
<b>4.2 A Prosódia na Leitura de Enunciados Isolados e Contextualizados .....</b>	<b>57</b>
<b>4.3 A Prosódia e o Ensino de Pontuação .....</b>	<b>62</b>
<b>5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....</b>	<b>81</b>
<b>5.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>81</b>
<b>5.2 Objetivos Específicos .....</b>	<b>81</b>
<b>5.3 Público-alvo da Proposta.....</b>	<b>82</b>
<b>5.4 Estrutura e Método da Proposta de Intervenção .....</b>	<b>82</b>
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO A - Cena de Peça Teatral.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário para o Aluno. ....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE B - Frases para Leitura Isolada. ....</b>	<b>122</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No ensino de língua portuguesa – mesmo já em anos finais do ensino fundamental e ensino médio –, é comum perceber a dificuldade de muitos alunos quanto ao uso adequado dos sinais de pontuação, visto que recorrentemente, na leitura e escrita de textos, confundem a entonação dos diferentes tipos frasais, não associando-os corretamente aos seus sinais correspondentes. Portanto, entender a funcionalidade desses sinais e sua relação com os aspectos prosódicos da língua é imprescindível para uma boa comunicação.

No contexto do dia a dia, é certo que os falantes, em geral, compreendem muito bem os aspectos prosódicos da língua associados aos tipos frasais e intenções do interlocutor. O problema, de fato, manifesta-se na escrita, a qual exige o uso de sinais gráficos que, de alguma forma, representem os tons melódicos de afirmação, interrogação, exclamação, dentre outros.

A fim de entender o que provoca essa dificuldade e encontrar uma forma de minimizá-la, decidiu-se realizar a pesquisa a partir da leitura e escrita de textos dramáticos, por este ser um gênero textual muito rico em entonação modal, no sentido de que costuma apresentar tipos frasais diversos num mesmo texto. Além disso, trata-se de um gênero feito para ser representado, o que facilita muito o trabalho com o uso da pontuação associado à entonação modal, enquanto exercita a expressividade do aluno.

A escolha dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental como sujeitos de pesquisa, por sua vez, deu-se pelo fato de, nessa fase escolar, eles ainda estarem aprendendo a usar os sinais de pontuação e de o gênero texto dramático compor o currículo desse ano.

Em resumo, toda a pesquisa parte de uma inquietação que professores de língua portuguesa têm ao constatarem dificuldades e equívocos de alunos quanto à pontuação de textos escritos. Estes devem compreender que a escrita precisa suprir a ausência de entoação própria da fala, e que, sem a pontuação, a compreensão de textos escritos é fortemente comprometida, ainda que o uso dos sinais gráficos de que dispomos não substitua perfeitamente os sons melódicos da fala.

O trabalho de pesquisa aqui proposto pretende contribuir para a prática de ensino da leitura e da escrita no ensino fundamental, pois tomará aspectos prosódicos da língua portuguesa como base para ensinar o uso dos sinais gráficos na pontuação de textos escritos, demonstrando, de forma técnica, as diferenças entoacionais que há entre interrogações, exclamações e asserções, bem como o significado que cada sinal de pontuação carrega, a depender do contexto. O trabalho também pretendeu identificar as possíveis causas das



dificuldades encontradas por esses alunos ao fazerem uso dos sinais de pontuação, bem como propor estratégias mais práticas para a aquisição dessas habilidades em leitura e escrita.

Este trabalho objetiva, portanto, investigar o fenômeno descrito acima, a fim de entender como e por que isso acontece, fundamentando-se em teorias e trabalhos de autores reconhecidos nessa área de pesquisa.

Dessa forma, este referencial teórico discorrerá sobre a pontuação associada à entoação do português brasileiro a partir de duas abordagens: a gramatical e a linguística. Para a primeira, discutir-se-ão os conceitos gramaticais de Bechara (2019), Azeredo (2008), Luft (2002), Cunha e Cintra (2017) e Rocha Lima (2011). Para a última, as concepções linguísticas de Barbosa (2019), Bisol (1996), Cagliari (1989, 1999), Cavaliere (2005), Pacheco (2006, 2017) e Chacon (1996), dentre outros.

Em seguida, se verificará como a pontuação é tratada na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2022) e quais habilidades ela aponta para o Ensino Fundamental quanto ao assunto. Também será feita uma análise da abordagem da pontuação proposta pelo livro didático adotado nos Anos Finais do Ensino Fundamental na escola pesquisada, com vistas a se analisar o quanto o material escolhido se alinha à BNCC e às ideias aqui defendidas.

Na sequência, o trabalho discorrerá sobre a metodologia da pesquisa, no que se refere à sua caracterização, campo de pesquisa/fonte dos dados, sujeitos da pesquisa, geração de dados, objetivos e procedimentos, *corpus* e procedimentos de análise e interpretação dos dados.

A análise dos dados, disposta na seção seguinte, propõe uma interpretação dos dados gerados na pesquisa, levando em consideração um questionário aplicado inicialmente com os participantes, para, depois, debruçar-se sobre os textos escritos pelos grupo teste e controle em diferentes aulas ministradas pela pesquisadora, bem como sobre as leituras de enunciados que foram gravadas em áudio e analisadas acusticamente no PRAAT, um *software* de análise acústica da fala desenvolvido pelos linguistas Paul Boersma e David Weenink, do Institute of Phonetic Sciences, da Universidade de Amsterdã.

Ao final, este trabalho apresentará uma proposta de intervenção didática que poderá ser usada por professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no ensino de pontuação de tipos frasais, com a sugestão de atividades orais e escritas, além do uso do PRAAT em sala de aula. À proposta de intervenção didática, seguir-se-á a conclusão com as considerações finais acerca dos resultados obtidos ao final da pesquisa.

## 2 A PROSÓDIA E OS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Na língua portuguesa, é comum um mesmo enunciado, pronunciado de maneiras diferentes, produzir sentidos diferentes. Considere-se o seguinte exemplo: “Você vai ao mercado hoje”. Sem mudar a ordem dos termos, pode-se ler e pronunciar a sequência como uma afirmação, uma interrogação ou uma exclamação. Por isso, o uso dos sinais de pontuação, na escrita, é tão necessário ao entendimento correto da mensagem.

A prosódia entra aqui como um elemento indispensável aos estudos da língua, pois, *grosso modo*, refere-se à forma como pronunciamos os enunciados. Barbosa (2019), em seu livro *Prosódia (Linguística para o Ensino Superior)*, ao tratar da origem e significado do termo *prosódia*, diz:

[...] desde a origem, ‘prosódia’ retém ao menos a acepção de ‘modo de falar’, seja ele intencional ou não. Com o passar dos séculos, no entanto, o termo agregará sentidos especializados associados a outros termos muito usados nas áreas de fonética, fonologia e ciências da fala como acento, entoação, ênfase e ritmo, bem como sentidos associados ao discurso, a atitudes e emoções, todos eles imbricados com fatores sociais e biológicos como gênero, identidade, classe social, entre outros (pp. 19-20).

Percebe-se, portanto, que as línguas apresentam, em geral, aspectos prosódicos singulares, já que estes se referem a “um modo intrínseco de expressão ou do ‘modo’ de falar de uma comunidade” (Barbosa, 2019, p. 19). E esse entendimento é indispensável à aprendizagem da língua, tanto na leitura quanto na escrita, visto que a forma de se pronunciar, pontuar ou ler os enunciados sempre depende da familiarização que se tem com a composição melódica dos tipos frasais e com os sinais gráficos que os indicam.

Pacheco (2006b, p. 206) afirma que

a língua escrita, por seu turno, é uma tentativa de representação gráfica da língua falada. Para isso, o sistema de escrita possui uma gama de recursos para resgatar sutilezas e nuances típicas da oralidade, dentre eles, os sinais de pontuação, que carregam consigo informações de cunho prosódico, que devem ser resgatadas durante a leitura.

No entanto, basta uma rápida observação da escrita e da oralização de textos por parte de muitos estudantes brasileiros de ensino fundamental, para se perceber o quanto ainda confundem os sinais de pontuação e a pronúncia de diversos tipos de enunciados, mesmo já em anos finais. É comum presenciar, por exemplo, – apesar de o tema da pontuação integrar praticamente todo o currículo escolar do Ensino Fundamental –, alunos lendo frases interrogativas em tom afirmativo, ou frases exclamativas em tom interrogativo, entre outras

possibilidades, o que compromete significativamente a compreensão e interpretação textual. E, por apresentarem essa dificuldade, inevitavelmente pecam na leitura e na escrita, situação que pode levar facilmente o texto à incoerência.

## 2.1 Correlatos Físicos da Prosódia

Em sua obra, Barbosa (2019, p. 20) afirma que “o estudo da prosódia não considera diretamente o conteúdo segmental, ou o ‘que se diz’, e sim a forma sonora e sua função ligadas ao ‘como se diz’”. Assim, entende-se que a Prosódia não tem como foco os segmentos em si produzidos pelos falantes de uma determinada língua, mas a forma como esses falantes pronunciam enunciados mediante os seus propósitos comunicativos. É o que também afirma Cavaliere (2005, p. 132):

[...]a prosódia não se ocupa dos elementos articulatórios dos fonemas, como a oclusão, a sonoridade etc., senão dos traços que a eles se aliam na configuração da cadeia sonora que constitui a palavra, dentre os quais o *acento*, a *quantidade* e a *entonação*.

Em outras palavras, Cavaliere está afirmando que, dentro dos estudos prosódicos, o foco está na intensidade respiratória, na duração de um determinado som e nas mudanças de tom no ato de enunciação, elementos que influenciam diretamente a compreensão da mensagem pelo ouvinte.

Oliveira Jr. (2022, p. 7, 8) introduz um compilado de artigos sobre Prosódia, deixando isso ainda mais claro, ao declarar que:

quando cantamos, não produzimos apenas uma sequência de consoantes e vogais encadeadas. Modulamos a voz de maneira a alterar as propriedades acústicas desse conjunto de sons, criando, assim, efeitos de sentido. [...] O mesmo fenômeno acontece quando falamos. As propriedades acústicas dos sons que produzimos na fala são moduladas para produzir diferentes efeitos: indicar o início de um tópico, enfatizar uma palavra, sílaba ou conjunto de sílabas, sinalizar que ainda não concluímos uma frase ou, ao contrário, deixar claro que a concluímos etc. O termo que se utiliza em Linguística para se referir a essas modulações no som da fala é *prosódia* [...].

E isso vale para todas as línguas e dialetos do mundo. Assim, cada língua apresenta modulações ou formas prosódicas peculiares na produção oral de seus enunciados. E, para distingui-las, é preciso estudar cada um desses fenômenos, tendo em vista suas propriedades acústicas, a saber: *duração*, *frequência fundamental* e *intensidade*. Outra propriedade acústica da qual pode-se fazer análise é *qualidade de voz*, recurso muito utilizado pelos falantes de forma

intencional na comunicação verbal. E, além disso, investigá-los nos três possíveis domínios da Prosódia: o da produção, o da acústica e o da percepção (Oliveira Jr, 2022, p. 8).

### 2.1.1 Duração

Na concepção do autor, “o intervalo temporal que o falante leva executando os movimentos articulatórios de um dado som é responsável pela modulação do tempo, que é percebido pelo ouvinte como duração” (Oliveira Jr., 2022, p. 8). E isso pode ser usado inconscientemente ou não pelo falante para, por exemplo, enfatizar uma palavra ou expressão com um propósito comunicativo específico.

Para Cavaliere (2005, p. 137), “o tempo da elocução varia de acordo com as condições subjetivas e objetivas com que se produz o texto oral no ato de enunciação”. Isso significa que a quantidade de tempo que um som vai durar depende de inúmeros fatores, como o temperamento do falante, o seu caráter e os sentimentos durante a fala, bem como o seu estilo. Há ainda fatores de natureza objetiva, como a intenção do falante e, até mesmo, as condições físicas do ambiente em que se fala.

Algo que exemplifica bem a quantidade vocálica a favor da expressividade é a linguagem que os adultos usam para se comunicar com o público infantil. Frequentemente, no português brasileiro, alongam-se as vogais tônicas de algumas palavras, a fim de que as crianças internalizem melhor o conteúdo da mensagem. Na leitura da frase “Antes de almoçar, tem de lavar a mão, enxugar, ficar sentadinho até a tia servir”, é fácil imaginar uma professora de educação infantil orientando seus alunos antes da refeição, enquanto vai alongando as palavras “mããã”, “enxugaaaaar” e “sentadiiiiiinho” (Cavaliere, 2005, p. 138). Isso demonstra intencionalidade por parte do falante e, mais que isso, a adequação de sua fala ao público ao qual se dirige, usando, para isso, recursos prosódicos específicos da língua portuguesa.

### 2.1.2 Frequência fundamental

Segundo Oliveira Jr. (2022, p. 8), quanto à frequência fundamental, pode-se afirmar que consiste no “número de vezes que as pregas vocais vibram durante a produção da fala”, o que faz com que o som produzido seja percebido pelo ouvinte como grave ou agudo, fator importante na composição e distinção de enunciados interrogativos, afirmativos, exclamativos, dentre outros.

A frequência fundamental, representada pelo símbolo  $F_0$ , também pode ser entendida como a entonação de voz do falante. Ela se caracteriza pela “escala de elevação e abaixamento do tom vocal no ato de enunciação” (Cavaliere, 2005, p. 138). “Na voz humana, a frequência, fator que determina o tom em que o som é proferido, é condicionada à extensão e à tensão das cordas vocais”. Ou seja, as diferenças de tom emitido pelas pessoas já começam pela extensão vocal de cada uma: majoritariamente, os homens têm uma voz mais grave que as mulheres, e isso ocorre pelo fato de os homens, em sua maioria, terem cordas vocais maiores. Mas essa variação também pode-se dar intencionalmente: quando se deseja transmitir seriedade e tranquilidade, fala-se em um tom mais grave; quando se quer emocionar um público, geralmente fala-se em tons mais agudos.

O autor ainda comenta que a música, tão apreciada pelos humanos, só existe por causa da frequência fundamental, por causa da entonação, por isso as canções são cheias de variação de tom, ou seja, de “subidas” e “descidas” de frequência. A fala não é muito diferente do canto: nela também é emitida uma grande variação de tons, a fim de se dar destaque às palavras e expressões em enunciados, o que possibilita a construção e o estudo dos tipos frasais.

### 2.1.3 Intensidade

Oliveira Jr. (2022, p.8) afirma que a intensidade consiste no “esforço físico depreendido na produção de um som” e que é percebida como volume. Ela também possibilita ao ouvinte perceber certos nuances da fala que podem ajudar o ouvinte a identificar a intencionalidade de determinado enunciado.

Cavaliere (2005, p. 133) chama essa intensidade de *acento* ou *icto*. Segundo o autor, acento é “a maior intensidade expiratória (geralmente acompanhada de leve mudança de tom) que caracteriza a emissão de uma sílaba em face das que lhe são contíguas numa dada cadeia sonora”. E a percepção disso pelos ouvintes dá-se em virtude da energia vibratória e da frequência do som emitida pelo falante. A essa capacidade humana de perceber alterações de amplitude da onda sonora, frequência e timbre, dá-se o nome de *perceptibilidade*.

O *acento* não se resume à vogal tônica das palavras, mas também a pontos específicos e intencionais de maior intensidade dentro de um enunciado, levando uma mesma frase a sentidos diferentes apenas por ser pronunciada de uma forma distinta – com mais ou menos intensidade em suas partes constituintes.

Considere-se os seguintes enunciados: (a) *Marcos não gosta de CARRO vermelho* e (b) *Marcos não gosta de carro VERMELHO*. Entendendo que as palavras destacadas são o ponto

de maior intensidade (ou força) dentro de cada enunciado, percebe-se facilmente que os dois não querem expressar a mesma coisa, por mais que tenham a escrita idêntica. O falante do enunciado (a) acentua a palavra “carro” com a intenção de chamar atenção para o fato de que o problema não é a cor vermelha, mas o tipo de transporte. Significa que Marcos pode, sim, gostar de uma moto vermelha, por exemplo. Já o enunciado (b), por ressaltar a palavra “vermelho”, vai ser entendido como uma rejeição à cor vermelha, ou seja, Marcos gosta de carros, mas não gosta de vermelho.

#### 2.1.4 Qualidade de voz

A qualidade da voz também é importante para a compreensão de um enunciado. E essa qualidade não tem ligação com o conceito de feia, bonita, agradável ou desagradável. Esse aspecto do som vocal está ligado

[...] à vibração das pregas vocais e à configuração laríngea durante um enunciado ou trecho de enunciado. Ela se manifesta acusticamente por modificações em aspectos como a regularidade e a tensão das pregas vocais, o que pode produzir uma voz crepitante ou a presença de ruído devido ao escape de ar, o que pode produzir uma qualidade soprosa, entre outras qualidades (Barbosa, 2019, p. 28).

E é através da análise que se faz da qualidade da voz que é possível perceber muito da intencionalidade e sensações do falante: se ele se esquivava, se está seguro do que fala, se está tenso, dentre inúmeras outras possibilidades. Além disso, a qualidade da voz ainda serve aos estudos prosódicos na marcação de diferentes estilos de fala e atitudes do falante.

Portanto, para se analisar a prosódia da língua portuguesa, assim como de qualquer outra língua, é necessário observar cada um desses elementos que a compõe.

Este estudo, por sua vez, por tratar da pontuação de enunciados assertivos, interrogativos e exclamativos, aprofundar-se-á na *entoação modal* da Língua Portuguesa, melhor definida e demonstrada no subitem a seguir.

## 2.2 Unidades Prosódicas

A fala é constituída de elementos que, articulados de maneira específica, formam os enunciados. E a responsável por sua organização chama-se prosódia, a qual atua “no concurso das modificações articulatorias que se manifestam acusticamente em unidades prosódicas”

(Barbosa, 2019, p. 37). Essas unidades ou constituintes prosódicas – a sílaba, o pé, a palavra fonológica, o grupo acentual, o sintagma entoacional e o enunciado – é que tornam a comunicação oral possível em qualquer língua.

E entre esses constituintes existe uma relação hierárquica, representada abaixo por Baldow, Santos e Pacheco (2020), baseada em Nespor e Vogel (2007):

**Figura 1** - Hierarquia prosódica representada por um diagrama arbóreo

Constituintes prosódicos		Exemplos
	Enunciado	U - [[/uguaRda/ /juva/ /kebra/ /nuveNtu/]I [/nuveNtu foRti/I]]U
	Sintagma Entoacional	I - [[/uguaRda/ /juva/]φ [/kebra/]φ [/nuveNtu/]φ]I
	Sintagma Fonológico	φ - [[/guaRda/]c [/juva/]c]φ
	Grupo Clítico	C - [[/di/] ω [/juva/] ω]C
	Palavra Prosódica	ω - [/guaRda/]ω [/juva/]ω
	Pé	Σ - /pata/; /kalada/ ( * . ) ( * . ) ( * . ) ( . * . ) <sup>4</sup>
	Sílaba	σ - /pa.ta/; /paS.ta/; paR.ta <sup>5</sup>

Fonte: Baldow, Santos e Pacheco (2020, pág. 245).

Bisol (1996, p. 230), com base em Nespor e Vogel (2007), define a hierarquia prosódica a partir de quatro princípios:

- I) cada unidade da hierarquia prosódica é composta de uma ou mais unidades da categoria imediatamente mais baixa;
- II) cada unidade está exhaustivamente contida na unidade imediatamente superior de que faz parte;
- III) os constituintes são estruturas n-árias;
- IV) a relação de proeminência relativa, que se estabelece entre nós irmãos, é tal que a um só nó se atribui o valor forte (s) e a todos os demais, o valor fraco (w).

Isso significa que a formação do pé métrico depende da existência de uma ou mais sílabas, bem como a palavra fonológica de um ou mais pés métricos, o grupo clítico, de uma ou mais palavras fonológicas, e assim por diante, até chegar à formação do enunciado, sendo este o constituinte de maior posição dentro da hierarquia prosódica, e a sílaba, o de posição basilar.

A partir desses princípios, ainda pode-se entender que cada constituinte não exige uma quantidade fixa de unidades de categoria imediatamente mais baixa para ser entendido como tal. As estruturas podem variar em tamanho e quantidade de elementos.

E essa hierarquia entre os constituintes prosódicos necessita de uma relação de proeminência relativa. Em outras palavras, dentro de um pé métrico, por exemplo, em que haja mais de uma sílaba, haverá sempre uma que se destacará na intensidade e duração, possibilitando a percepção do ouvinte/observador quanto à delimitação entre um pé métrico e outro. Isso ocorrerá com os demais constituintes e seus elementos formadores.

### 2.2.1 A sílaba

Unidade prosódica básica, a *sílaba* consiste em uma “divisão espontânea e profundamente sentida, na segunda articulação”, isto é, na fonologia (Camara Jr., 2019, p. 81). Não é o fonema a estrutura prosódica elementar, visto que, na fala, os sons das letras juntam-se de tal maneira a produzir “grupos respiratórios, dentro dos quais a sílaba tem um papel constitutivo”. É o que diz Barbosa (2019, p. 37), ressaltando que:

de fato, não é difícil perceber, quando alguém fala, uma oscilação mandibular com a qual podemos associar o abaixamento da mandíbula, mesmo de grau variável, à emissão da vogal e o seu alçamento à produção da consoante. Stetson chamava essa sequência de “trem de pulsos”, em que cada pulso corresponderia a uma sílaba.

Essa definição se sustenta pelo fato de os fonemas de uma língua, sejam vogais ou consoantes, não ocorrerem de forma isolada, mas sim na sílaba. Não existe fala sem a sílaba. Não seria compreensível, no sentido pragmático, uma sequência de fonemas que não estivessem agrupados em sílabas. Seria como sequenciar letras num papel, sem espaços que identifiquem a separação dos vocábulos.

Barbosa (2019, p.38) confirma essa afirmação ao dizer que “a sílaba é uma unidade prosódica básica, isto é, a menor unidade de produção que somos capazes de emitir, podendo ser analisada do ponto de vista fonológico ou fonético”.

Há diversos pontos de vista acerca do que é uma *sílaba*, todavia há um consenso entre os estudiosos de que ela corresponde a “um movimento de ascensão, ou crescente, culminando num ápice (o *centro silábico*) e seguido de um movimento decrescente, quer se trate do efeito auditivo, da força expiratória ou da tensão muscular, focalizados nessas diversas teorias.” (Camara Jr., 2019, p. 81-82).

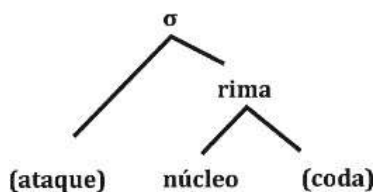
Selkirk (1982 *apud* Oliveira, Pacheco e Pereira-Souza, 2017, p. 469) denomina tal movimento de ascensão silábica como *ataque* (realizado por uma consoante), enquanto o *núcleo* corresponderia à vogal (o ápice da sílaba) e a *coda* ao movimento decrescente (realizado por



uma consoante ou semivogal), sendo o *núcleo* o único elemento obrigatório para a constituição da sílaba. Segundo a autora, *núcleo* e *coda* também constituem o que se chama *rima*.

Na figura 2, a seguir, Barbosa (2019) demonstra claramente a estrutura descrita acima, em uma representação hierárquica, com base em Selkirk (1982):

**Figura 2** – Estrutura silábica em ataque e rima, com a sílaba representada em  $\sigma$ .



Fonte: Barbosa (2019, p. 38).

Há também uma outra forma de representação da estrutura silábica, denominada *representação linear*:

**Figura 3** – Estrutura silábica estilizada do PB.



Fonte: Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011, p. 95).

Em ambas as representações, nota-se a vogal como elemento central e indispensável à existência da sílaba. Os fonemas anteriores ou posteriores à vogal não constituem elementos obrigatórios na sílaba. É o que afirmam Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011, p. 95):

as sílabas do PB se constituem de vogais (representadas aqui por V) e consoantes (representadas por C) ou semivogais (representadas por V'). Cada um desses elementos ocupa uma posição na sílaba, tendo como elemento obrigatório as vogais. Estas ocupam a posição chamada de núcleo ou pico silábico. As consoantes e semivogais ocupam as posições periféricas da sílaba. A posição periférica pré-vocálica, correspondente à parte anterior ao núcleo, é chamada de ataque ou *onset* silábico e pode não ser preenchida por nenhum segmento. A posição periférica pós-vocálica, que corresponde à parte posterior ao núcleo, é chamada de *coda* silábica, e também pode não estar preenchida. Algumas teorias fonológicas veem as sílabas como construção hierárquica constituída de Ataque e Rima, esta última composta pelo *Núcleo* e pela *Coda*, sendo aquele obrigatório e esta opcional.

Exatamente pelo fato de toda sílaba, na Língua Portuguesa, ter obrigatoriamente uma vogal é que é possível saber a quantidade de sílabas de uma palavra a partir do número de vogais que possui. É possível comprovar isso, observando que a pronúncia da sílaba é normalmente marcada pela proeminência da vogal, visto que é ela, e não a consoante, que possui

o som vocal mais sonoro, de maior força expiratória, de articulação mais aberta e de mais firme tensão muscular – que funciona em todas as línguas como centro de sílaba, embora algumas consoantes, particularmente as que chamamos de *sonantes*, não estejam necessariamente excluídas dessa posição (Camara Jr., 2019, p. 81-82).

E isso leva à conclusão de que a estrutura da sílaba, seja qual for o seu formato, depende da presença e da centralidade da vogal. Por isso mesmo é que é possível que uma sílaba seja formada apenas por uma vogal, o que não se pode dizer das consoantes – ao menos em grande parte das línguas.

Na fala, o que faz com que o ouvinte perceba esses agrupamentos, chamados sílaba, é a relação de força que há entre os fonemas agrupados (vogais e consoantes). E cada língua apresenta características específicas quanto às estruturas silábicas, ou seja, existe uma certa preferência, por parte dos falantes de um determinado idioma, por um ou mais tipos específicos de sílaba.

Considerando-se que V corresponde ao centro da sílaba e C um fonema anterior ou posterior a ela, têm-se os seguintes tipos de estruturas silábicas:

**Figura 4 – Tipos de sílaba do PB.**

Sílabas livres	Sílabas travadas	Exemplos
V		a (V); o (V)
CV		cá (CV); pó (CV)
CCV		pra (CCV) - to (CV)
	VC	as (VC); os (VC)
	CCVC	plás (CCVC) - ti (CV) - co (CV)
	CVC	cor (CVC) - das (CVC)
	CVCC	pers (CVCC) - pi (CV) - caz (CVC)

Fonte: Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011, p. 101)

Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão apresentam as sílabas do PB, subdividindo-as em *sílabas livre* e *sílabas travadas*, o que corresponde à nomenclatura *sílabas abertas* e *sílabas*

*fechadas* de Camara Jr. (2019, p. 82). Ambos os autores concordam que uma sílaba *livre* ou *aberta* é aquela que não apresenta coda silábica, ou seja, termina com a vogal, e que a sílaba travada ou fechada corresponde àquela que possui coda silábica, isto é, é encerrada com uma consoante ou semivogal.

Não obstante haja variados tipos de sílabas, é inegável que, naturalmente, todas as línguas utilizem, em maior ou menor quantidade, o modelo CV (consoante-vogal), chamada de *sílaba canônica*. Prova disso é que não há língua que não possua sílabas do tipo CV; a pronúncia de sílabas CV, como /pa/ e /ma/, é instintiva aos seres humanos, no processo de aquisição da fala; essa estrutura silábica é preservada mesmo quando o falante apresenta os mais graves problemas motores; e, no processo de evolução da língua, as sílabas tendem a se reestruturar no formato CV (Barbosa, 2019, p. 38).

## 2.2.2 A sílaba nos estudos prosódicos

Apesar de toda a definição e descrição da sílaba fonológica exposta acima, quando se trata de prosódia, surgem alguns problemas de delimitação. É possível ver que, em muitos casos, não há fronteiras silábicas muito claras dentro das palavras. Essa dificuldade pode ser verificada, por exemplo, no vocábulo *pacto*, cuja “representação fonológica dissilábica /pakitu/ corresponde normalmente à realização fonética trissilábica [ˈpa.ki.tu]”. Isso significa que o falante acaba por inserir o som vocálico [i] entre as consoantes mediais, formando, assim, uma nova sílaba. (Barbosa, 2019, p. 39).

Por essa razão, nos estudos prosódicos, os foneticistas, preferem considerar outros elementos como parâmetro para identificação das sílabas. E essa forma de delimitar a sílaba não considera as mesmas fronteiras da sílaba fonológica, mas mantém basicamente o tamanho da sílaba. Para isso, utiliza-se principalmente a *unidade V-V*, que consiste em um intervalo que “começa no início acústico de uma vogal no núcleo silábico e vai até o início acústico da vogal no núcleo silábico imediatamente seguinte. Seria como ‘contar’ as sílabas pelos seus núcleos” (Barbosa, 2019, p. 40).

Esse método é vantajoso para a Prosódia, pois, como o som das vogais é mais forte, torna mais prática e precisa a identificação das sílabas, além de evitar confusão nos casos de *epêntese* (acréscimo) ou *elisão* (apagamento) de vogais nas palavras.

Sendo assim, o enunciado *A vaca foi pro brejo*, por exemplo, pronunciado como [a vake foi pru breʒu], terá sua divisão silábica feita da seguinte forma: [a v|ak|v̥ f|oi pr|o br|eʒ|u]. Como se pode ver, as barras verticais marcam as fronteiras das sílabas, que acabam por não coincidir

com as fronteiras das sílabas fonológicas do mesmo enunciado [a.va.kɐ.foi.pro.bɾɛ.ʒo], mas que viabilizam os estudos prosódicos.

### 2.2.3 O pé

O *pé* é uma unidade prosódica “que associa uma sílaba forte a uma ou mais sílabas fracas” (Barbosa, 2019, p. 41). Os pés podem ser classificados normalmente como *pés binários* e *pés ternários*.

Os *pés binários* são grupos silábicos formados a partir de uma relação de força entre duas sílabas dentro de um enunciado. Há dois tipos de pés binários: o *iambo* (relação forte-fracas, como em “pato”) – e o *troqueu* (relação fracas-forte, como em “tatu”).

Os *pés ternários* são formados também a partir de uma relação de força entre sílabas, agrupando, desta vez, três sílabas. Os estudiosos classificam-nos como *dátilo* (relação forte-fracas-fracas, como em “árvore”), *anapesto* (relação fracas-fracas-forte, como em “coração”) e *anfibraco* (relação fracas-forte-fracas, como em “comida”).

Normalmente, os enunciados são compostos por vários pés, e em cada um sempre haverá uma sílaba proeminente ligada a uma ou mais sílabas átonas. Inclusive, em uma mesma palavra, pode haver mais de um pé. É o caso do vocábulo *paralelepípedo*: “É fácil perceber que a sílaba mais forte dessa palavra é a antepenúltima, /pi/. Mas também não é difícil verificar que as quatro sílabas que a antecedem, em muitos casos, soam como pronunciadas por dois troqueus, (para) e (-lele-), seguidos de um dátilo (-pípedo)” (Barbosa, 2019, p.42).

Assim, diz-se que, além do *acento primário* (na sílaba tônica), a palavra *paralelepípedo* contém mais dois *acentos secundários* (nas sílabas mais fortes dos dois troqueus). É importante destacar que o acento primário “sempre se mantém na posição da sílaba tônica da palavra” (Barbosa, 2019, p. 42).

Por outro lado, há também palavras que não possuem acento primário e acabam dependendo do acento primário de uma outra palavra, que será considerada o seu hospedeiro. São os chamados *clíticos*. No sintagma “o pato”, por exemplo, o termo “o” depende do acento primário do vocábulo “pato”, visto que aquele possui sonoridade fracas. O clítico “o”, então acaba atuando como uma sílaba pretônica de *-pa-*, foneticamente falando. Assim, ele parece formar uma única palavra com “pato”.

É possível perceber esse fenômeno mais claramente quando dois enunciados distintos têm exatamente a mesma pronúncia, como “Ele a bate” vs. “Ele abate”. Pela pronúncia, não é

possível distinguir um enunciado do outro. Ambos parecem ser formados de duas palavras, o que leva à necessidade de se definir prosodicamente o conceito de *palavra* (Barbosa, 2019, p. 42).

#### 2.2.4 A palavra fonológica ou prosódica

Os enunciados citados no parágrafo anterior já trazem à tona a noção de palavra fonológica. Em “Ele a bate”, por exemplo, apesar de haver três palavras escritas, só há duas palavras fonológicas. Isso ocorre porque, ao se pronunciar o enunciado, percebem-se apenas dois acentos primários, sublinhados a seguir: “Ele a bate”. Ou seja, apenas duas sílabas se sobressaem às demais. E o termo “a”, que é um *clítico*, torna-se, portanto, “parte” constitutiva da palavra seguinte, formando com ela uma palavra prosódica.

Barbosa (2019, p. 42) afirma que a palavra fonológica ou prosódica “é a unidade acima da sílaba que se pode considerar o máximo agrupamento que contém uma única sílaba portadora de acento primário e as sílabas átonas a ela associadas”.

Um outro exemplo que pode ajudar a clarear o entendimento de *palavra fonológica* é “A moça viajou para a Grécia”. Não é necessária uma análise laboratorial para se perceber que, em todo o enunciado, só há três sílabas proeminentes ou acentos primários: *mo-*, *-jou* e *Gré-*. Como a palavra fonológica é formada por apenas um acento primário, entende-se que esse enunciado é composto por três palavras, sendo elas “A moça”, “viajou” e “para a Grécia”. Os termos “a”, “para” e “a” são clíticos; portanto, dependem do acento primário de outras palavras.

#### 2.2.5 O grupo acentual ou *stress group*

O grupo acentual corresponde ao “agrupamento de uma ou mais palavras fonológicas”. E, considerando que cada uma dessas palavras possui um acento primário, é coerente afirmar que, necessariamente, “apenas um dos acentos primários recebe papel de proeminência no enunciado”, visto que os acentos pronunciados com maior duração e intensidade acabam por desacentuar os demais acentos primários (Barbosa, 2019, p. 43).

Observe-se o exemplo a seguir: *A moto azul foi roubada*. Se o grupo acentual é composto de palavras fonológicas, é preciso então que elas sejam primeiramente identificadas, assim como os seus acentos primários: 1) A moto; 2) azul; 3) foi roubada. Esse enunciado, portanto, é composto de três palavras fonológicas.

Levando em consideração que a intenção do falante seja destacar a cor da moto durante a fala, é esperado que apenas os acentos primários em “zul” e “ba” tenham proeminência no enunciado, formando, cada um deles, um grupo acentual. E o acento primário das palavras fonológicas (“azul” e “roubada”) que recebem proeminência no enunciado de que fazem parte é frasalmente acentuado. Dito de outra forma, ele torna-se um *acento frasal*. No caso do enunciado citado acima, os acentos frasais estão em “-zul” e “-ba-”. Isso porque formam-se dois grupos acentuais no enunciado. O primeiro, “A moto azul”; e o segundo, “foi roubada”.

Na Língua Portuguesa, assim como em outras línguas românicas, a exemplo do francês e do italiano, o acento frasal costuma marcar o final do grupo acentual. Por isso, diz-se que essas línguas são “encabeçadas à direita”. Essa característica depende do “parâmetro acústico principal usado para marcar acento”: a duração, nas línguas românicas, ou a frequência fundamental, nas germânicas. (Barbosa, 2019, p. 44)

Por fim, percebe-se que, assim como o *pé* e a *palavra fonológica*, o *grupo acentual* se forma a partir de uma relação de força entre partes de um enunciado, que são, desta vez, as palavras fonológicas. Ainda é possível, até aqui, identificar cada um deles sem a necessidade de análise laboratorial, o que começa a mudar a partir do próximo elemento prosódico: o *sintagma entoacional*.

## 2.2.6 O sintagma entoacional

Também chamado genericamente de “unidade entoacional” ou “sintagma fonológico”, o *sintagma entoacional* é identificado a partir do tipo de contorno de F0, ou seja, relaciona-se à curva da frequência fundamental que “finaliza essa unidade e que pode ser ascendente ou descendente” (Barbosa, 2019, p. 45). Por isso, é necessário que se faça uma análise laboratorial do enunciado, a fim de perceber com precisão um tipo de proeminência diferente: a melódica.

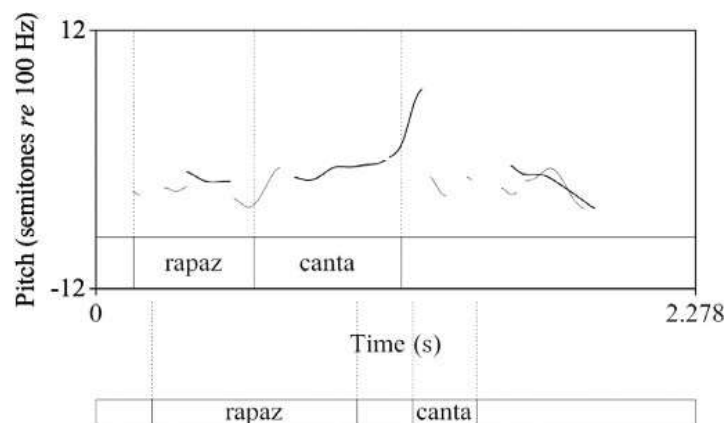
Diferentemente dos outros elementos prosódicos aqui descritos, o *sintagma entoacional* é marcado por nuances melódicas. Isso significa que, durante a emissão de um enunciado, o falante acaba “subindo e descendo o tom de voz” algumas vezes, e esses tons – ou melhor, semitons – sinalizam a intenção do falante em dar destaque a uma ou mais partes específicas do enunciado. Barbosa (2019, p. 46) confirma:

a forma que toma a curva de F0 permite delimitar os sintagmas entoacionais, possibilitando a percepção de agrupamento a partir dessas margens, assim consideradas pela sensação de fronteira terminal ou não terminal ligada à sensação de grave (curva de F0 descendente) e de agudo (curva de F0 ascendente).

O autor traz ainda à análise a curva de F0 de dois enunciados distintos: “O rapaz canta / para a moça” e “O rapaz / canta para a moça”. A barra inclinada indica a fronteira entre os sintagmas entoacionais dos enunciados. No primeiro, os sintagmas são “O rapaz canta” e “para a moça”. No segundo, “O rapaz” e “canta para a moça” (Barbosa, 2019, p. 45).

Apesar de ambos os enunciados serem compostos pela mesma sequência de palavras, a forma de falar, dando ênfase à palavra “rapaz” ou à palavra “canta” determina a intenção do falante e, portanto, o sentido de cada um. Caso o falante queira chamar a atenção para quem cantou para a moça, excluindo a possibilidade de ter sido outra pessoa, haverá uma proeminência entoacional em “rapaz”. Contudo, se o falante deseja enfatizar a ação praticada pelo rapaz, essa proeminência migra para a palavra “canta”. É o que se pode verificar na figura 05:

**Figura 5** – Curvas de F0 em semitons ref 100 Hz dos enunciados “O rapaz canta/para a moça.” (linha escura) e “O rapaz/canta para a moça.” (linha clara).



FONTE: Barbosa (2019, p. 45)

Considerando que a linha clara seja a representação da curva de F0 do enunciado “O rapaz / canta para a moça”, pode-se dizer que há uma curva ascendente durante a sílaba final de “rapaz”; enquanto no enunciado “O rapaz canta / para a moça” (linha escura), a curva ascendente ocorre durante a palavra “canta”.

Essas curvas ascendentes no interior dos enunciados é que marcam a fronteira entre um sintagma entoacional e outro. É preciso destacar também que a curva pode ser descendente, o que normalmente ocorre no final do sintagma que encerra o enunciado, e que pode ser observado na figura acima, em ambos os exemplos.

Nota-se também que, nos dois enunciados analisados, os sintagmas iniciais são seguidos de pausa silenciosa. Chama-se esse tipo de delimitação de fronteira não terminal. No entanto, essa ocorrência não é obrigatória na demarcação dos sintagmas entoacionais.

### 2.2.7 O enunciado ou enunciado entoacional

Pode-se considerar *enunciado* um ato de fala completo. Em outras palavras, ele é “definido por critérios pragmáticos”. Isso significa que as fronteiras do enunciado podem ser facilmente identificadas: o início e o final de uma ideia expressa linguisticamente, seja ela no formato de uma asserção, de uma interrogação, de uma exclamação, dentre outros (Barbosa, 2019, p. 47).

Os enunciados analisados acima no estudo do sintagma entoacional são exemplos de um ato de fala assertivo. Ambos terminam com a cessação da fala, a qual pode ser denominada fronteira terminal.

É importante notar que uma mesma sequência de palavras pode compor enunciados distintos. E isso é possível por causa da prosódia. Tenha-se como exemplo a sequência de palavras “Maria”, “é” e “corajosa”. Com elas, podem-se formar diversos enunciados. Dentre eles, a asserção “Maria é corajosa.”, a interrogação “Maria é corajosa?” e a exclamação “Maria é corajosa”.

## 2.3 A Entoação Modal na Língua Portuguesa

A entoação pode ser entendida como a “alternância dos valores altos e baixos da frequência fundamental ( $f_0$ ) ao longo da cadeia da fala” (Lucente, 2022, p. 27). Em outras palavras, a entoação é observada a partir de uma sequência de sons graves e agudos que compõem um determinado enunciado, percebido pelos falantes de determinada língua como uma ordem, uma interrogação, uma afirmação, um pedido ou uma ironia, por exemplo.

Sobre o tema, Moraes e Rilliard (2022, p. 45) afirma que:

as línguas do mundo podem ser, em princípio, tonais (como o mandarim, tailandês, ioruba) ou acentuais (português, inglês, russo), mas todas apresentam alguma forma de entoação (e uma preferência rítmica), configurando, assim, essas categorias um universal linguístico.

A Língua Portuguesa, assim como todas as outras línguas, apresenta entoações, ou seja,



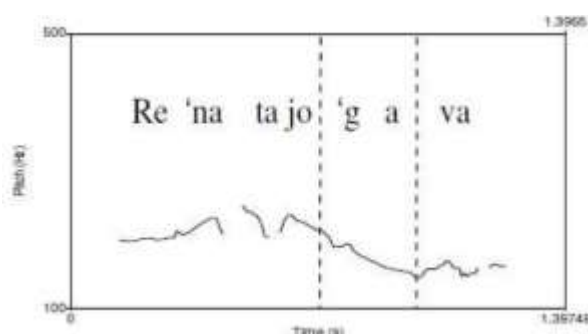
modulações melódicas que o falante produz na sua fala e percebe na de seu interlocutor. E cada entoação, junto ao conteúdo da mensagem, é o que permite ao falante compreender o que ouve.

Sendo assim, para cada propósito comunicativo, existem alguns padrões observáveis de entoação em Língua Portuguesa, o que será exposto a seguir.

### 2.3.1 Enunciados assertivos

Segundo Miranda (2015, p. 28), é a queda entre a última sílaba pretônica e a sílaba tônica final a “responsável pelo reconhecimento do significado do contorno, em que a pretônica está em um nível médio e a tônica em um nível baixo”, como se pode ver nesta representação entoacional do enunciado assertivo “Renata jogava.”:

**Figura 6** – Representação entoacional de enunciado assertivo.



Fonte: Moraes (2008 *apud* Miranda, 2015, p. 32).

O enunciado “Renata jogava” é, de fato, considerado uma asserção, visto que entre a sílaba pretônica final “jo” e a sílaba tônica final “ga” há uma clara descida ou queda de tom. No dia a dia, espontaneamente, quase não se percebe esse fenômeno, porém, se o falante pronunciar qualquer enunciado desse tipo vagarosa e atenciosamente, é possível perceber a passagem de um tom mais agudo para um tom mais grave entre essas sílabas.

### 2.3.2 Enunciados interrogativos

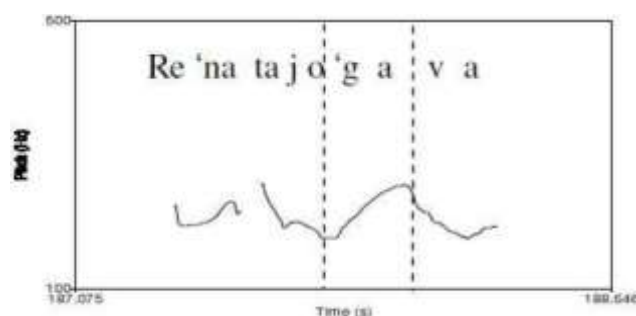
Os enunciados interrogativos do português brasileiro apresentam duas formas bem peculiares, a depender da fórmula e da intenção da pergunta.

O primeiro tipo é chamado de *questão total* ou *interrogativa geral*, que consiste em uma pergunta cujo objetivo é obter uma resposta curta e direta, como “sim” ou “não”, e não uma

resposta mais aprofundada no tema. Dito de outra forma, nesse tipo de enunciado, o falante “não sabe a resposta, isto é, não sabe se a proposição é verdadeira” (Miranda, 2015, p. 25), por isso quem pergunta espera uma confirmação ou não do que está perguntando.

Os contornos melódicos da *questão total*, no PB, são bem distintos, quando comparados a outros tipos de enunciados. É o que se pode verificar na imagem a seguir:

**Figura 7** – Representação entoacional de uma questão total.



Fonte: Moraes (2008 *apud* Miranda, 2015, p. 29).

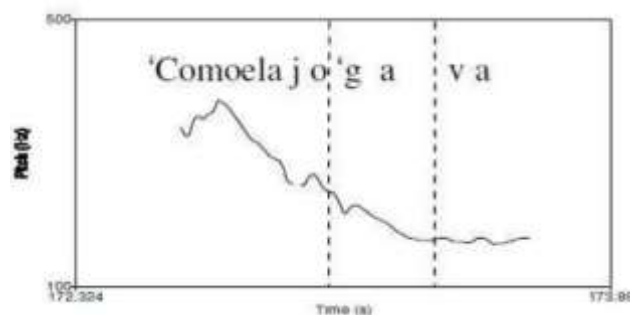
Ao observar a imagem representativa acima, é notório o quanto as curvas são acentuadas no contorno melódico da questão total. Lucente (2022, p. 30) define o contorno como tendo uma “maior subida inicial da curva em relação ao enunciado declarativo, seguida de descida e término em posição alta”.

O segundo tipo de enunciado interrogativo denomina-se *questão parcial* ou *interrogativa parcial*. Isso porque nela se propõe uma conversação mais elaborada. Miranda (2015, p. 26) afirma que nesse tipo de interrogação, o falante não sabe uma parte da resposta, isto é, não sabe se uma informação específica da proposição é verdadeira.

Normalmente, as interrogativas parciais no português brasileiro são introduzidas por vocábulos como “por que”, “quem”, “como”, “onde” e “quando”. E esses termos, na prática, não exigem do interlocutor apenas uma confirmação, mas uma informação mais detalhada sobre o tema em questão.

Observe-se o contorno melódico desse tipo de enunciado, na figura 08, a seguir:

**Figura 8** – Representação entoacional de uma questão parcial.



Fonte: Moraes (2008 *apud* Miranda, 2015, p. 29).

Confira-se na imagem acima como se dá a entoação de uma interrogativa parcial. No início, percebe-se que o enunciado já se inicia “num nível melódico extra-alto”, ou seja, já num tom bem elevado com relação ao restante da interrogação, “seguido de uma queda gradual nas sílabas seguintes”. Esse contorno ocorre quando o morfema interrogativo é colocado no início da frase (Miranda, 2015, p. 31).

### 2.3.3 Enunciados exclamativos

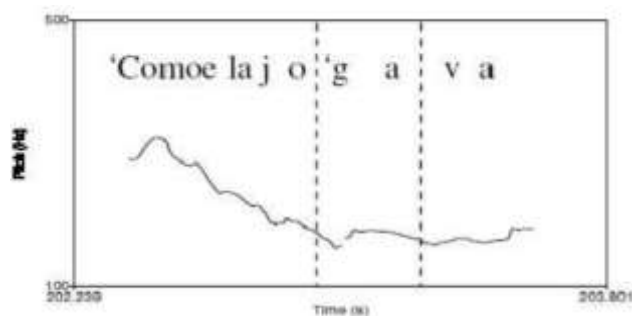
Os enunciados exclamativos estão muito presentes na vida cotidiana das pessoas em geral, visto que são usados para expressar emoções diversas, como alegria, medo, surpresa e indignação. E, no português brasileiro, eles têm o seu próprio contorno.

Para Miranda (2015, p. 32), isso acontece

no contorno da *exclamação* com morfema exclamativo na posição inicial, as sílabas pretônicas e tônicas finais são responsáveis não só pelo seu reconhecimento perceptivo como também pela distinção entre esse contorno e o da questão parcial, já que ambos possuem um nível extra alto no início do contorno e uma queda gradual ao longo do enunciado.

Entende-se, portanto, que os enunciados exclamativos, no português brasileiro, costumam apresentar contornos melódicos mais descendentes, em relação à asserção e à questão total. Pode-se perceber que a primeira sílaba já começa num tom bem acima do restante do enunciado e, na última pretônica, ocorre uma leve subida de tom. A figura 09, abaixo, pode exemplificar essa afirmação:

**Figura 9** – Representação entoacional de enunciado exclamativo.



Fonte: Moraes (2008 *apud* Miranda, 2015, p. 32).

É preciso ter cuidado para não confundir o contorno melódico da exclamação com o da questão parcial, pois há uma proximidade grande na entoação desses dois tipos de enunciados. Ambos apresentam “um nível extra alto no início do contorno e uma queda gradual ao longo do enunciado”; no entanto, é possível distingui-los observando a sílaba pretônica e a tônica final dos contornos: na exclamação, a sílaba pretônica final apresenta-se mais baixa, enquanto a sílaba tônica final é mais alta; na questão parcial, portanto, ocorre o contrário (Miranda, 2015, p. 32).

## 2.4 Os Sinais de Pontuação e a Escrita

Nem sempre a escrita foi marcada por sinais gráficos de pontuação. Pode-se dizer que essa prática linguística é relativamente recente na história da humanidade, tendo em vista que

os sinais de pontuação datam de época relativamente recente na história da escrita, embora se possa afirmar uma continuidade de alguns sinais desde os gregos, latinos e alta Idade Média; constituem hoje peça fundamental da comunicação e se impõe como objeto de estudo e aprendizado (Bechara, 2019, p. 638).

Na mesma direção de Bechara, Pacheco (2017) afirma que o ser humano não nasce com a habilidade de escrever e que a língua escrita é uma invenção do ser humano, é resultado de processos socioculturais que levaram milhares de anos, ao passo em que a humanidade foi progredindo intelectualmente. Isso significa que o sistema de escrita passou e ainda passa por evolução.

Entende-se, portanto, que o ser humano foi, aos poucos, buscando meios de representar a fala, de deixar registrado no papel as suas ideias, suas opiniões e decisões, além de usá-la constantemente para estabelecer comunicação e fazer negócios, tornando a escrita indispensável à vida em sociedade nos dias de hoje.

A princípio, a escrita ainda não exigia a presença de sinais de pontuação. Isso porque, durante muito tempo, enquanto a escrita ainda não se popularizava, quem produzia um texto preocupava-se apenas em representar os sons da fala. E isso era possível, porque os textos eram sempre oralizados pelo autor, o que dispensava o trabalho do público de distinguir, por meio de sinais, enunciados interrogativos de assertivos e exclamativos, por exemplo. Silva (2018, p. 24) escreve que, “durante séculos, não existiram sinais de segmentação, tampouco marcas gráficas de pontuação, pois a leitura cultivada era expressa em voz alta”.

No entanto, isso mudou com o tempo. A escrita foi se popularizando, trazendo consigo a necessidade de se criarem sinais de pontuação que, de alguma forma, marcassem a intencionalidade do texto e permitissem a sua compreensão. Porém, como era algo novo, esses sinais ainda eram usados de forma muito precária. De acordo com Silva (2018, p. 24),

[...] mesmo com a reprodução das ideias dos gramáticos greco-latinos, no século VII, as pontuações não eram utilizadas ou eram empregadas de maneira incoerente nos manuscritos da época. Somente com o aparecimento dos tipos móveis e da imprensa, no final do século XV, os sinais de pontuação começaram a se estabelecer entre gramáticos e editores. Mesmo com toda instabilidade, foi a partir da Idade Média que se iniciou a fixação da herança gráfica tal como a conhecemos atualmente. Com isso, esse estudioso asseverou que, no século XVI, as formas e o uso da pontuação se implantaram efetivamente como recurso gráfico da escrita.

É notório, portanto, que, em um determinado momento da história da humanidade, os sinais de pontuação tornaram-se indispensáveis à escrita. E, assim, a linguagem escrita ganhou novos símbolos, que ajudaram no aperfeiçoamento da representação da fala.

Tendo em vista o propósito deste trabalho, apenas três dos sinais de pontuação mais usados em Língua Portuguesa serão mais bem explicitados nos subitens seguintes: o ponto, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação.

#### 2.4.1 O ponto

O ponto simples final é, de todos os sinais, o que indica maior pausa. Usa-se o ponto para encerrar qualquer período que não seja uma interrogação direta, uma exclamação ou um enunciado com ideia inconclusa, além de indicar abreviações, como “etc.” e “Ex.<sup>a</sup>” (Bechara, 2019, p. 640-641).

Do ponto de vista de Bechara (2019, p. 641), a função do ponto simples final frequentemente “aproxima-se das funções do ponto e vírgula e do travessão, que às vezes

aparecem em seu lugar”. É o que se pode notar no trecho a seguir da crônica *O Nascimento da Crônica*, de Machado de Assis (1994 *apud* Santos, 2007, p. 27): “Nasceu o calor e o inverno; vieram as neves, os tufões, as secas, todo o cortejo de males, distribuídos pelos doze meses do ano.”. O uso do ponto e vírgula poderia tranquilamente ser substituído pelo ponto simples final.

Há ainda um outro tipo de ponto: o *ponto parágrafo*. Este, por sua vez, é assim chamado por essencialmente separar parágrafos, funcionando como um delimitador de ideias ou de centros de interesse dentro de um texto. O parágrafo posterior deve, portanto, iniciar na linha seguinte com uma margem na mesma medida usada no início do texto escrito.

#### 2.4.2 O ponto de interrogação

O ponto de interrogação faz jus ao nome, visto que sua função essencial é marcar interrogações diretas ou, em outras palavras, pontuar “oração enunciada com entonação interrogativa ou de incerteza, real ou fingida, também chamada retórica” (Bechara, 2019, p. 641). Um exemplo seria o trecho da obra *Meu ideal seria escrever...*, de Rubem Braga, “mas de onde é que você tirou essa história?” (2005 *apud* Santos, 2007, p. 95).

É preciso observar que, em casos de interrogações indiretas – em que não há entonação especial de pergunta –, não se usa o ponto de interrogação. O enunciado a seguir serve de exemplo: *Gostaria de saber quem foi o vencedor da competição*.

O ponto de interrogação ainda pode aparecer nos textos de outras formas. Uma delas é sozinho, num diálogo, o qual também pode vir acompanhado do sinal de exclamação e reticências, indicando dúvida ou incompreensão do personagem interlocutor, na forma “– ?...” ou “– ?!...”. Essa última combinação de sinais também é possível quando se produz um enunciado que, ao tempo em que questiona, também exclama.

#### 2.4.3 O ponto de exclamação

Usa-se o ponto de exclamação para pontuar enunciados exclamativos, isto é, frases que expressem emoções, como alegria, raiva, surpresa, dentre outros. Exatamente por este motivo, todas as interjeições em Língua Portuguesa também são pontuadas pelo ponto de exclamação.

E, assim como o ponto de interrogação, o ponto de exclamação também pode aparecer sozinho em um diálogo escrito. Só há uma nova possibilidade: a de se representar gradativamente uma surpresa, por exemplo, colocando mais pontos de exclamação ou interrogação (Bechara, 2019, p. 642). O autor usa como exemplo o seguinte trecho:

E será assim até que um senhor Darwin surja e prove a verdadeira origem do *Homo sapiens*...  
 – ?!  
 – Sim. Eles nomear-se-ão *Homo sapiens* apesar do teu sorriso, Gabriel, e ter-se-ão como feitos por mim de um barro especial e à minha imagem e semelhança.  
 – ?!! [ML.1, 204].

Entende-se, portanto, que os sinais de pontuação na Língua Portuguesa oferecem uma gama de possibilidades de uso e significados. Tudo isso numa tentativa de oferecer, ao máximo, uma representação escrita fiel da fala. E, ainda que algumas intenções comunicativas não sejam expressas de forma perfeita pelos sinais de pontuação que os falantes da língua têm à sua disposição, é notório o quanto o uso desses sinais evoluíram e o quanto são indispensáveis à escrita moderna do idioma.

## 2.5 A Pontuação na Perspectiva Normativa

Existem, no campo dos estudos da linguagem, perspectivas diferentes, ainda que muitas vezes semelhantes, quanto ao que se entende por pontuação. E os primeiros conceitos a serem aqui explorados provêm de uma perspectiva mais normativa da língua, expressa por alguns gramáticos de Língua Portuguesa.

De acordo com Bechara (2019, p. 638), existem concepções diferentes acerca de quais são os sinais de pontuação na Língua Portuguesa. Numa perspectiva mais abrangente, além dos sinais de pontuação propriamente ditos, consideram-se também os sinais de realce e de valorização do texto, que seriam os títulos, as rubricas, as margens, a escolha de espaços e de caracteres, bem como a disposição dos capítulos e o modo de confecção do livro.

Numa acepção mais restrita,

[...] a pontuação é constituída por uns tantos sinais gráficos assim distribuídos: os essencialmente *separadores* (vírgula [ , ], ponto e vírgula [ ; ], ponto-final [ . ], ponto de exclamação [ ! ], reticências [ ... ]), e os *sinais de comunicação ou “mensagem”* (dois-pontos [ : ], aspas simples [ ‘ ’ ], aspas duplas [ “ ” ], o travessão simples [ – ], o travessão duplo [ — ], os parênteses [ ( ) ], os colchetes ou parênteses retos [ [ ] ], a chave aberta [ { ], a chave fechada [ } ] (Bechara, 2019, p. 638).

De fato, é perceptível essa subdivisão dentro da pontuação, visto que alguns sinais são usados para separar termos, orações, períodos e parágrafos, enquanto outros servem à escrita da Língua Portuguesa mais especificamente na transmissão de uma mensagem, a exemplo dos *dois-pontos*, que preparam o leitor para uma citação ou enumeração, e das *aspas*, que podem indicar citação direta, realce ou ironia.

Na mesma obra, o gramático afirma que alguns desses sinais de pontuação ainda se subdividem em *pausa conclusa* e *pausa inconclusa*. No primeiro grupo, podem ser apontados especialmente o ponto, o ponto e vírgula, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências, quando exercem função conclusa; no segundo grupo, estão a vírgula, os dois-pontos, os parênteses, o travessão e os colchetes, quando exercem função inconclusa.

Bechara (2019, p. 638) compreende que não é possível usar a escrita, hoje, em Língua Portuguesa sem os sinais de pontuação. A escrita não poderia ser organizada sem, por exemplo, uma vírgula separando termos, um ponto separando períodos e parágrafos, sem um ponto de interrogação que distinga para o leitor uma interrogação de uma declaração e a própria entoação do enunciado lido.

O autor ainda afirma que

o enunciado não se constrói com um amontoado de palavras e orações. Elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios. 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 vêm sendo empregados desde muito tempo, procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica. Por isso, uma pontuação errônea produz efeitos tão desastrosos à comunicação quanto o desconhecimento dessa solidariedade a que nos referimos (Bechara, 2019, p. 640).

Prova disso, seria a confusão que a ausência de um sinal de pontuação pode causar em determinados enunciados, provocando ambiguidade, mudança de sentido ou mesmo incoerência. Um exemplo poderia ser a construção *Não podem falar*. Caso o falante queira dizer que não há problema em alguém falar, a ausência da vírgula após o termo “não” produzirá o sentido contrário: o da proibição de falar. Não será possível também saber o propósito comunicativo nem como pronunciar a frase sem um sinal de pontuação que a defina como interrogação, afirmação ou exclamação.

Em concordância com a classificação mais restrita dos sinais de pontuação apontada por Bechara, Cunha e Cintra (2017, p. 657) organizam os sinais de pontuação em dois grupos: o primeiro reunindo os sinais que “fundamentalmente se destinam a marcar as pausas” (a vírgula, o ponto e o ponto e vírgula); e o segundo, que “abarca os sinais cuja função essencial é marcar a melodia, a entoação”. Neste último, o autor insere os dois-pontos, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as aspas, as reticências, os parênteses, os colchetes e o travessão.

No entanto, esta distinção, apontada pelo teórico como “didaticamente cômoda”, não é “rigorosa”, já que os sinais de pontuação costumam expressar simultaneamente a melodia e a



pausa.

Os autores enfatizam, ainda, o valor melódico desses sinais pausais, afirmando que “o ponto corresponde sempre à final descendente de um grupo fônico”, “a vírgula assinala que a voz fica em suspenso, à espera de que o período se complete” e “o ponto e vírgula denota em geral uma débil inflexão suspensiva, suficiente, no entanto, para indicar que o período não está concluído” (Cunha; Cintra, 2017, p. 668)

Em se tratando de uma pontuação que atenda ao propósito comunicativo do falante, Azeredo (2008, p. 520) afirma que “um texto bem pontuado há de ser, é claro, aquele em que a pontuação constitui uma pista segura para a apreensão do sentido pretendido por seu autor”. Isso significa que, se a colocação de um sinal de pontuação provocar dúvidas, incompreensão ou ambiguidade com relação à real mensagem que se quer transmitir em um enunciado, a pontuação não cumprirá aí o seu propósito.

Por outro lado, Azeredo (2008, p. 219) entende que, por mais que a Língua Portuguesa disponha de uma boa variedade de sinais de pontuação, eles não são suficientes para expressar os vários sentidos produzidos pelos falantes em diversas situações de fala. Isso porque, “no desenvolvimento da fala, ocorrem com frequência certas inflexões advindas de hesitações ou manifestações psicológicas que não podem ser registradas em um texto formal escrito”.

Luft (2002, p. 240), por sua vez, afirma que a pontuação é um “sistema de sinais com que se representam os fonemas suprasegmentais, principalmente as pausas”.

A concepção de Rocha Lima (2011, p. 551) aproxima-se da concepção de Luft, quando destaca a função dos sinais de pontuação de representar as pausas perceptíveis nas entonações dos enunciados. E estes “sinais especiais” podem ser agrupados mediante o tipo de pausa que representam. Para o autor, uma parte dos sinais representam uma pausa “que não quebra a continuidade do discurso” (vírgula, travessão, parênteses, ponto e vírgula, dois-pontos); os que apontam para o término de um discurso ou pelo menos de parte dele (ponto simples, ponto parágrafo, ponto-final) e, por fim, os que são usados “para frisar uma intenção ou estado emotivo” (ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências).

## **2.6 Uma Abordagem Linguística dos Sinais de Pontuação**

No campo de estudos da Linguística, assim como entre os gramáticos, encontrar-se-ão concepções um tanto divergentes acerca dos conceitos, usos e funções dos sinais de pontuação. É o que se verá nos parágrafos seguintes.

Pacheco (2006a, p. 209) trata do assunto, trazendo à tona a falta de consenso no meio

acadêmico quanto ao uso dos sinais de pontuação, na visão da autora,

os sinais de pontuação estão presentes na escrita desde o século II a.C, quando [...] foi introduzido o primeiro sistema de pontuação por Aristófanes de Bizâncio. Mas, apesar disso, até os dias atuais, o uso dessas marcas apresenta grande flutuação, o que pode ser explicado por razões históricas. Por muitos séculos, o uso da pontuação era optativo e sua função básica era facilitar a leitura. Assim, o seu uso era arbitrário e a critério de quem os usava [...].

Pacheco (2006a, p. 209) ainda ressalta que, além de não haver concordância quanto ao uso dos sinais de pontuação em Língua Portuguesa, “também não há unanimidade quanto ao seu papel no texto escrito”, o que leva alguns teóricos basicamente a se dividirem em dois grupos. Uma parte “defende a hipótese de que a pontuação seja um tipo de transcrição das variações melódicas que ocorrem na fala” e outra parte defende a ideia “de que a pontuação funciona como um guia em construções gramaticais”.

Quanto ao seu posicionamento, a autora chama atenção para o fato de os sinais de pontuação se constituírem numa representação gráfica que agrega informações sonoras e apresenta, a partir de um estudo experimental, “a caracterização acústica dos 7 sinais de pontuação mais típicos do PB: dois-pontos, exclamação, interrogação, ponto-final, ponto e vírgula, reticências e vírgula”, mostrando que esses sinais podem apresentar propriedades acústicas que os diferencia entre si (Pacheco, 2006a, p. 98).

Para Catach (1998 *apud* Pacheco, 2006a, p. 92), a pontuação se “destina a esclarecer o texto, a evitar as ambiguidades do ato de leitura, em todos os sentidos deste termo, à compreensão material e à interpretação ao mesmo tempo oral, visual e semântica”. Ou seja, para a autora, os sinais de pontuação atuam na escrita como um recurso de clareza para a comunicação escrita.

Cagliari (1999, p. 197), por sua vez, defende que a pontuação exerce basicamente a função de separação e organização do texto escrito, ao afirmar que “a pontuação retrata uma certa teoria sobre um texto e, sobretudo, como ele se divide em partes, implicando significados sintáticos e textuais importantes”. O autor reconhece os sinais de pontuação também como marcadores prosódicos, visto que os enunciados possuem valores entoacionais “dados pelo contexto do discurso e pelo uso do sinal de pontuação” (Cagliari, 1989, p. 196-197). Em outras palavras, o autor pretende mostrar que os sinais de pontuação não se limitam à construção sintática do texto, mas que possuem um aspecto entoacional que, a depender do contexto, podem determinar o sentido do texto.

Chacon (1996, p. 144) reconhece a insuficiência dos sinais de pontuação disponíveis

hoje na língua diante de toda a necessidade de representação escrita da fala, mas vê como positiva a evolução que o uso da pontuação teve até agora:

embora seja muito rudimentar a representação que os sinais de pontuação fazem das inúmeras possibilidades pelas quais a entonação veicula as emoções do falante/escrevente, há, pelo menos, a tentativa de se marcarem, nas unidades da escrita, propriedades da dimensão fônica da linguagem e matizes semânticas a elas vinculados na oralidade que se gostaria de ver transpostos para a escrita.

De fato, há situações em que se pronuncia determinados enunciados que parecem ser formados (e são) de dois ou mais tipos frasais, a exemplo de determinadas frases em que se faz, simultaneamente, uma interrogação e uma exclamação, e é preciso usar os dois sinais, a fim de se chegar a um sentido aproximado do que o falante intenta expressar. No entanto, é preciso reconhecer que, mesmo não havendo muitas opções de sinais de pontuação que deem conta de toda uma diversidade de enunciados produzidos pelos falantes, estes têm conseguido, através do contexto e de uma combinação de sinais gráficos, expressar-se com eficiência.

## 2.7 A Pontuação na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a necessidade de se trabalhar o uso dos sinais de pontuação durante toda a escolaridade, conforme o ano da escolaridade, visto que a norma é “transversal a toda a base de Língua Portuguesa”. E quanto à exploração desse conteúdo em sala de aula, “assume-se na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2022, p. 135).

Quanto aos conhecimentos linguísticos relacionados à pontuação para o Ensino Fundamental, a BNCC propõe as seguintes práticas de linguagem e habilidades:

- **Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes** de determinados usos expressivos da linguagem, **da pontuação** e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.[...]
  - **Utilizar, ao produzir textos**, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, **pontuação adequada**, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.[...]
  - **Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos)** e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois pontos, travessão, verbos de dizer).[...]
- (EF35LP07) **Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como** ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, **pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações)** e pontuação do discurso direto, quando for o caso.[...]

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, **pontuação em textos** e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.[...]

(EF07LP10) **Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais:** modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, **pontuação** etc.[...]

(EF08LP16) **Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização** e argumentatividade (**sinais de pontuação**, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.) (Brasil, 2022, p. 69, 74, 79, 109, 139, 169 e 187, grifo nosso).

Ao verificar cada uma dessas práticas de linguagem e habilidades propostas, pode-se afirmar que o foco da BNCC para o ensino de pontuação, muito mais do que o domínio das regras gramaticais, são os efeitos de sentido que os diversos usos dos sinais de pontuação produzem. E é assim que deve ser, tendo em visto que as regras de pontuação, sozinhas, não são suficientes para a compreensão e interpretação correta de um enunciado. Além de conhecê-las, é preciso estar a par do contexto que o envolve, a fim de que se consiga reproduzir a sua entonação e, por fim, compreender a mensagem.

## 2.8 A Pontuação no Livro Didático

Tendo em vista que, muitas vezes, o livro didático é o único recurso teórico e didático de que dispõe o professor em sala de aula, far-se-á aqui uma análise dos aspectos didático e teórico da coleção adotada nos Anos Finais do Ensino Fundamental na escola onde será realizada a pesquisa, acerca do uso dos sinais de pontuação associados à entonação. Trata-se da coleção *Português: conexão e uso*, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, Editora Saraiva, 2018.

A coleção trata dos sinais de pontuação e da entonação da fala em geral de forma contextualizada. É o que se pode conferir na atividade exposta a seguir:

**Figura 10** – Atividade sobre entoação da fala e pontuação no livro didático.

**Oralidade**

**A entoação na fala**

As frases a seguir estão sem a pontuação. Siga as orientações do professor e observe as etapas a seguir para realizar esta atividade.



\*Vai chover hoje  
\*Não preciso de mais nada  
\*Faça o que for preciso

\*Vamos sair agora  
\*Faria isso se pudesse

1. Junte-se a um colega. Cada um escolhe três frases. Combinem entre si quem começa. Em seguida, os dois pontuam conforme a intenção que desejam expressar.
2. O primeiro lê uma frase de cada vez, usando a entoação que escolheu. O colega deverá anotar no caderno como entendeu, pontuando-a adequadamente. Em seguida, invertam os papéis: o colega que pontuou lê uma frase e o outro pontua como a entendeu.
3. Ao término da atividade, comparem os resultados. Quem ouviu entendeu corretamente a intenção de cada frase? Quem falou usou corretamente a entoação escolhida?
4. Avaliem os resultados e façam um breve comentário a esse respeito para o professor. Respostas pessoais, de acordo com escolha do aluno que inicia a atividade.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, 6º ano, p. 249).

Inicialmente, pode parecer que o livro propõe uma análise isolada de frases. No entanto, ele usa uma metodologia ativa para provocar a criatividade e imaginação do aluno, levando-o a pensar em situações hipotéticas do dia a dia em que usaria aquelas frases com determinada entoação de voz. Nesse caso, o uso dos sinais de pontuação é contextualizado pelo próprio aluno, que, em seguida, irá registrá-los no papel e socializar suas ideias com os colegas.

Quanto aos conceitos empregados, estes costumam ser claros, abrangentes e adequados ao nível de escolaridade do aluno. É o que se pode observar no próprio conceito de *entoação* apresentado na mesma página da atividade exposta anteriormente: “*Entoação* é a habilidade de variar a altura da voz em uma palavra ou sequência de palavras para indicar diferentes intenções” (Delmanto e Carvalho, 2018, 6º ano, p. 249).

Semelhantemente, no livro do 9º ano, ao tratarem do gênero texto dramático, as autoras exploram, dentre outros aspectos da oralidade e escrita, a entoação modal, ao proporem a

leitura dramática de um trecho da peça *O bem-amado*, do escritor Dias Gomes, em uma das leituras da unidade:

**Figura 11** – Atividade de leitura dramática no livro didático.

**Oralidade** Não escreva no livro!

**Fluência e expressividade**

Um texto dramático, como vimos, é estruturado por meio de recursos como a indicação das cenas, falas e modos de atuação. Vamos fazer uma leitura dramática do texto? A leitura fluente das falas confere dramaticidade ao texto quando lido em voz alta.

É preciso explorar os recursos paralinguísticos e cinésicos que orientam as falas: a pontuação, as pausas, as palavras em maiúsculas, a entonação, o ritmo e o timbre de voz adequados, gestos, movimentos e expressão facial condizentes com os personagens tal como atores fariam em cena.

Sente-se com um ou dois colegas. Juntos, escolham um trecho do texto e dividam as falas entre si. No caso, as rubricas ficam de fora. Vejam o exemplo a seguir.

Aluno 1: Ah, lá estão! Ainda cheguei a tempo.

Aluno 2: Bom dia, coronel Odorico.

Aluno 1: Bom dia, minha gente.

Aluno 3: Bom dia, coronel. Fizemos uma parada rápida, para molhar a goela. Vamos ter que gramar três léguas.

Aluno 1: Três léguas. Pra se enterrar um defunto é preciso andar três léguas.

Alunos 2: Um vexame!

Aluno 4: Vexame pro defunto: ter que viajar tanto depois de morto.

Aluno 1: É uma humilhação para a cidade, uma humilhação para todos nós, que aqui nascemos e que aqui não podemos ser enterrados.

Aluno 4: Muito bem dito.

Leiam o trecho escolhido várias vezes com bastante ênfase e expressividade até a leitura ser fluente, sem tropeços. Em dia combinado com o professor, apresentem sua leitura para os demais colegas.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, 9º ano, p. 223).

A leitura dramática é utilizada pelas autoras como estratégia de apreensão dos sentidos que os sinais de pontuação podem ter, a partir do contexto em que são inseridos. E isso parece funcionar, visto que tanto a leitura dramática como a encenação acabam por inserir o aluno dentro de uma situação imaginária do cotidiano, ajudando-o a associar melhor a pontuação à entonação dos enunciados existentes na sua língua materna e já usados por ele.

Tal estratégia ainda promete um bônus: melhorar a fluência e a expressividade na leitura e produção oral de textos, igualmente importantes na aquisição da competência comunicativa do aluno.

Tendo em vista os pontos discutidos acima, pode-se considerar que a coleção adotada pela escola, ao menos nos critérios de pontuação associada à entonação da fala, está adequada ao que propõe a BNCC para o ensino de pontuação para os Anos Finais do Ensino Fundamental: levar o aluno a produzir e compreender o sentido do texto.

### **3 METODOLOGIA**

A metodologia da pesquisa será apresentada aqui em seis seções. Na Seção 3.1, apresentaram-se as informações referentes à natureza da pesquisa, na qual discorreu-se sobre a metodologia escolhida para a geração e o tratamento dos dados. Na seção 3.2, exibiram-se as considerações acerca das informações do local da pesquisa e das características da comunidade escolar. Na sequência, na seção 3.3, discorreu-se sobre a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Na seção 3.4, mostrou-se como foi feita a aplicação das atividades para a geração dos dados da pesquisa. Na seção 3.5, expôs-se a constituição do *corpus* da pesquisa. Por fim, na seção 3.6, relatou-se como se deu a geração e o tratamento dos dados, bem como a proposta de intervenção sugerida pela pesquisadora.

#### **3.1 Caracterização da Pesquisa**

Quanto ao objetivo, a pesquisa é descritiva, já que esse tipo de pesquisa permite a análise do problema, ao possibilitar a descrição do fenômeno que se quer investigar (Gil, 2002, p. 42). E o fenômeno a ser descrito nessa pesquisa consiste em como se dá o uso da pontuação de frases modais em textos escritos por alunos de 9º ano do ensino fundamental

Quanto aos procedimentos, fez-se uma pesquisa de campo. Isso porque foi necessária a análise de textos escritos e orais de alunos em aulas de Língua Portuguesa.

Quanto à abordagem, ela é quantitativa e qualitativa, tendo em vista que tanto houve a intenção de quantificar aspectos do uso dos sinais de pontuação, quanto explorar informações mais subjetivas e em profundidade, como o que motiva o uso de um determinado sinal de pontuação numa situação específica.

Quanto à natureza, a pesquisa é aplicada, visto que visava produzir novos conhecimentos acerca do tema, inovar, desenvolver novos processos e tecnologias, a fim de resolver um determinado problema (Paiva, 2019). Neste caso, o problema do uso inadequado da pontuação em tipos frasais.

#### **3.2 Campo de Pesquisa / Fontes dos dados**

A pesquisa foi realizada na turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da zona rural do município de Barras-PI. A escolha deveu-se ao fato de essa ser uma turma de anos finais do ensino fundamental, da qual espera-se já dominar minimamente o uso dos sinais de

pontuação que identificam os enunciados como sendo assertivos, interrogativos ou exclamativos na escrita e a boa compreensão deles na leitura.

No entanto, sabe-se que é comum muitos alunos ainda cometerem equívocos quanto à utilização desses sinais gráficos. Sendo assim, serão analisados textos dramáticos, escritos por esses alunos, que apresentem pontuação inadequada em final de afirmações, exclamações e interrogações. De igual forma, serão analisados, com o auxílio do PRAAT, os áudios gravados de leituras em voz alta feita pelos mesmos alunos, a fim de observar o domínio de cada um deles quanto à entonação de cada tipo frasal.

### **3.3 Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental regular, num total de 19 participantes, com faixa etária entre 13 e 18 anos, 6 alunos do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

A escolha deu-se mediante dois critérios: em primeiro lugar, o consentimento dos pais ou responsáveis; e, em segundo lugar, o assentimento do(a) aluno(a).

### **3.4 Geração de Dados**

Para a geração de dados, pediu-se autorização, por meio de documento específico, à gestão escolar para a realização da pesquisa. Autorizada a pesquisa, dois termos foram preparados antes da realização das atividades: o de consentimento, direcionado aos pais ou responsáveis; e o termo de assentimento, escrito em linguagem adequada à faixa etária dos sujeitos da pesquisa, preenchido e assinado por eles.

Vale ressaltar que tanto o Registro do Consentimento quanto do Assentimento são

o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa (CNS, 2016, art. 15).

Feito isso, iniciaram-se as atividades de pesquisa em sala de aula, que propuseram a produção de textos dramáticos pelos alunos, bem como de áudios produzidos por eles de leitura de textos autorais e não autorais em voz alta.



Inicialmente, os alunos participantes foram conscientizados do propósito da pesquisa, bem como do procedimento que seria adotado pela pesquisadora e de como seriam as suas participações – incluindo o fato de que não teriam suas identidades expostas, bem como seriam identificados por códigos, para fins de análise dos textos e áudios e publicação dos resultados.

Deu-se início, então, à pesquisa com a aplicação de um questionário (cf. apêndice A) cujo objetivo era medir o quanto o aluno participante estava familiarizado com a norma-padrão da Língua Portuguesa, a depender da frequência e dos gêneros textuais aos quais tinha acesso no contexto extraescolar bem como a frequência de leitura e escrita de textos dentro e fora da escola. Isso porque, se o aluno está familiarizado com a linguagem formal da língua, espera-se que ele não manifeste dificuldades quanto à compreensão e ao uso básico dos sinais de pontuação.

A seguir, os participantes foram levados individualmente a uma sala, onde lhes foi proposta a leitura oral gravada de enunciados isolados (cf. apêndice B); entre eles, frases interrogativas, exclamativas e assertivas. O propósito dessa atividade era medir a habilidade de cada um deles de associar cada sinal de pontuação a alguma entonação correspondente. Logo em seguida, cada participante leu um texto (cf. anexo A) que continha alguns daqueles mesmos enunciados – essa leitura também foi gravada, para fins de comparação –, a fim de se perceber o quanto o contexto influencia na entonação adequada dos tipos frasais.

Em um segundo momento, a pesquisadora separou os participantes em dois grupos: um grupo teste, de 8 alunos; e um grupo controle, de 9 alunos. A fim de não haver interferência nos resultados, ou seja, de alunos mais ou menos habilidosos serem direcionados a um determinado grupo, fez-se a divisão por meio de sorteio. Formados os grupos, a pesquisadora ministrou duas aulas sobre o uso dos sinais de pontuação em enunciados assertivos, exclamativos e interrogativos: a primeira aula para o grupo controle e a segunda para o grupo teste.

Ao grupo controle, foi ministrada uma aula sobre os sinais de pontuação – ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação – apenas aplicando conceitos, identificando as funções e exemplificando o uso desses sinais em enunciados isolados. Em seguida, ao grupo teste foi proposta a releitura dramática do mesmo texto teatral lido por eles na gravação inicial. Então, a pesquisadora pediu que cada aluno marcasse as frases por tipo e que identificasse as diferenças sonoras e os sinais de pontuação correspondentes. A cada enunciado lido, os participantes eram levados a pensar sobre a função de cada sinal de pontuação a depender da intenção de fala de cada personagem, o que poderia ser analisado pelo contexto.

Em um segundo momento, juntou-se os dois grupos para uma revisão do gênero texto dramático, a fim de que todos os participantes produzissem, em um terceiro momento, a partir

de temas sorteados, uma cena teatral que contivesse os três diferentes tipos frasais estudados. Os textos, 17 no total, foram escritos e lidos separadamente e em voz alta pelos seus respectivos autores. As leituras foram gravadas para fins de análise e comparação ao fim da pesquisa.

É importante afirmar que cada participante da pesquisa estava ciente de que o uso de sinais de pontuação e a entonação correta dos enunciados seriam analisados. A pesquisadora fez questão de que os alunos soubessem disso, a fim de extrair ao máximo, ou seja, de esgotar o que eles já sabiam sobre os tipos frasais em estudo; visto que, não sabendo disso, alguns alunos poderiam errar a entonação por pura distração, não por desconhecimento. Para que isso não ocorresse, a pesquisadora pedia que cada aluno observasse bem os sinais de pontuação no final dos enunciados. Inclusive, ao aluno era permitido refazer a leitura, caso pedisse.

A leitura dos alunos foi feita em voz alta e gravada pelo celular, individualmente, em uma sala reservada, e, depois, os arquivos submetidos ao programa PRAAT, para fins de análise da composição entoacional dos enunciados produzidos oralmente pelos alunos nas diferentes propostas de atividades de leitura realizadas.

#### Quadro 01 – Objetivos e procedimentos para geração de dados

Objetivos Específicos	Procedimentos e instrumentos de geração de dados
Identificar em que aspectos a entonação modal pode ajudar a diferenciar os enunciados assertivos, interrogativos e exclamativos em língua portuguesa;	Pesquisa bibliográfica e exploratória
Identificar as dificuldades encontradas pelos alunos quanto ao uso dos sinais de pontuação relacionado a enunciados interrogativos, exclamativos e assertivos em língua portuguesa.	Leitura em voz alta, pelos alunos, de enunciados interrogativos, assertivos e exclamativos, de forma isolada; e, para fins de comparação, leitura dramática de texto(s) curto(s) contendo as mesmas frases da atividade anterior. Gravação, em áudio, das leituras realizadas nas atividades para análise no PRAAT – software utilizado para análise acústica e síntese de fala.
Relacionar a pontuação a aspectos prosódicos em textos escritos do gênero dramático;	Leitura dramática de textos teatrais com diálogos em que se observem frases modais de interrogação, exclamação e afirmação, bem como a compreensão e interpretação desses textos. Transcrição de cena teatral, exibida em vídeo, que contenha asserção, interrogação e exclamação.
Apontar alguns aspectos relativos à pontuação na perspectiva gramatical e linguística associando-a à entonação modal da língua portuguesa;	Aula expositiva acerca da pontuação, com demonstração audiovisual da entoação modal ou contornos melódicos assertivos, exclamativos e interrogativos do Português Brasileiro.
Analisar o enfoque dado ao ensino de pontuação no livro didático de Língua Portuguesa dos Anos Finais adotado na escola;	Análise das propostas pedagógicas do livro didático adotado na escola, quanto ao ensino de pontuação.
Apresentar uma proposta de intervenção	Elaboração de sequência didática que auxilie o ensino de

para o ensino de pontuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental.	pontuação.
---	------------

Fonte: Dados da pesquisa

### 3.5 *Corpus*

O *corpus* necessário ao desenvolvimento desta fase da pesquisa foi constituído de duas formas: 1) a partir da seleção e coleta de dados relativos ao emprego da pontuação em textos pontuados e escritos pelos alunos; e 2) por meio da gravação, em áudio, da leitura oral, que esses alunos realizaram de textos selecionados pela pesquisadora, bem como dos textos produzidos pelos próprios alunos.

### 3.6 Procedimentos de Análise e Interpretação

Após a realização da pesquisa em sala de aula, tinha-se um total de 17 textos escritos produzidos pelos alunos participantes e 51 arquivos de áudio, visto que foram feitas três gravações de áudio por cada um dos sujeitos da pesquisa: a primeira, de frases isoladas; a segunda, de um texto proposto pela pesquisadora; e a terceira, dos textos escritos pelos próprios alunos no final da pesquisa.

Concluídas as etapas de leitura, produção e gravação dos textos, passou-se à análise desse material, a fim de observar: a) as dificuldades encontradas pelos alunos quanto ao uso dos sinais de pontuação relacionado a enunciados interrogativos, exclamativos e assertivos em Língua Portuguesa; b) se a leitura contextualizada facilita a prosódia adequada das sentenças; c) a correlação entre a intenção do aluno ao escrever determinadas sentenças e a forma como foram pontuadas; d) em que situação os alunos compreendem melhor os efeitos de sentido dos sinais de pontuação, se através da leitura e análise de textos ou por meio de conceitos prontos e frases isoladas.

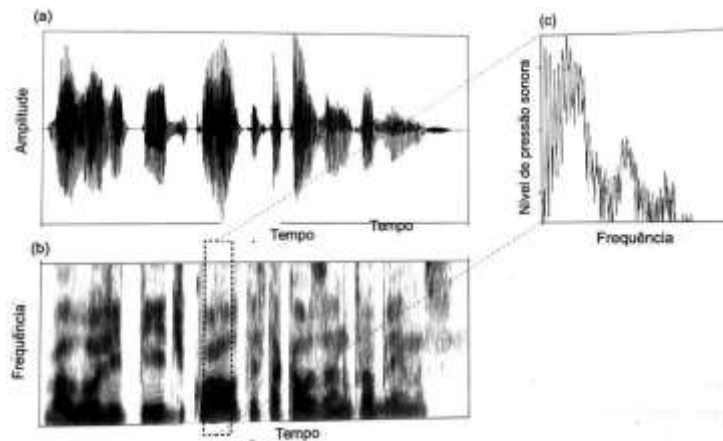
Com os questionários, os textos e os arquivos de áudios em mãos, passou-se à investigação do fenômeno. A começar pela análise dos questionários acerca das práticas de leitura intra e extraescolares dos participantes. Em seguida, passou-se à análise dos áudios e dos textos produzidos pelos alunos.

Para uma investigação mais completa, usou-se o programa PRAAT – um *software* aberto de análise e síntese da fala, desenvolvido pelos linguistas Paul Boersma e David Weenink, do Departamento de Fonética da Universidade de Amsterdã – para fins de análise da composição

entoacional dos enunciados produzidos oralmente pelos alunos em diferentes propostas de atividades de leitura: uma com frases isoladas; outra com as mesmas frases dentro de um texto.

Os arquivos de áudio foram então submetidos ao programa PRAAT, a fim de observar o desempenho de cada um quanto aos aspectos prosódicos da língua associados ao uso da pontuação. Para uma análise entoacional dentro do software, é necessário que cada arquivo de áudio seja aberto dentro do programa e o seu sinal de fala visualizado em (a) *forma de onda*, que relaciona o tempo (ms) com a amplitude (dB); em um (b) *espectrograma*, que relaciona o tempo (ms) com a frequência (Hz); e em um (c) *espectro*, que relaciona a frequência (Hz) com a amplitude (dB). Nessas três formas, é possível fazer a análise acústica do sinal de fala e de sua representação gráfica, como se pode verificar na imagem:

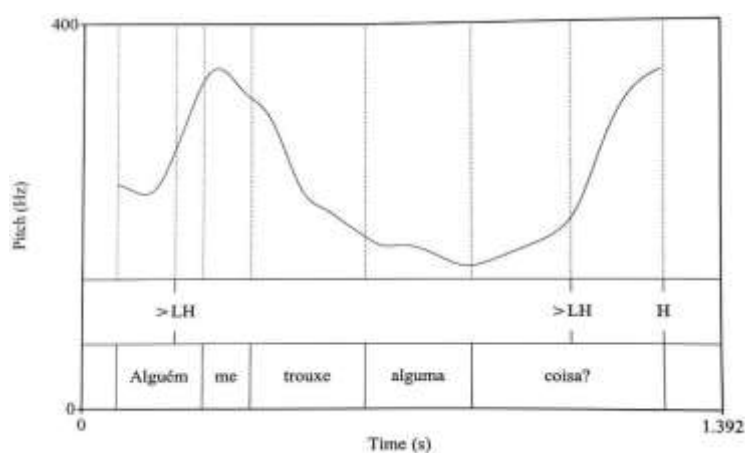
**Figura 12** – Forma de onda, espectrograma e espectro.



Fonte: Cristófaró (2019, p. 38)

Somado a isso, há outros recursos e ferramentas dentro do programa que auxiliam nesse estudo, a exemplo do *extrator de frequência fundamental*, no qual é possível visualizar e extrair em arquivo de imagem o contorno ou curva melódica de um enunciado, junto ao recurso da *etiquetagem*, que possibilita fazer a correspondência entre os segmentos e a frequência de cada um e definir em quais pontos do enunciado há curvas melódicas ascendentes ou descendentes, por exemplo; e, assim, diferenciar a entonação dos tipos frasais do português brasileiro. Veja-se o exemplo:

**Figura 13** – Contorno melódico de enunciado interrogativo.



Fonte: Oliveira Jr. (2022, p. 30)

Com esse tipo de representação, foi possível observar a sequência de tons graves e agudos que compõem a curva melódica dos enunciados produzidos pelos participantes da pesquisa, e, dessa forma, verificar a correspondência entre o texto escrito, pontuado, e a sua respectiva leitura.

Quanto à análise da pontuação dos tipos frasais nos textos escritos, essa foi feita observando-se as regras de pontuação da Língua Portuguesa, bem como a intenção comunicativa de cada participante e a entonação que cada participante utilizou na leitura oral dos próprios textos.

Um dos objetivos dessa análise foi detectar em que situação os alunos compreendem melhor os efeitos de sentido dos sinais de pontuação, se numa leitura contextualizada ou não, ou mesmo se não há alteração de uma atividade para outra quanto aos resultados. O segundo propósito dessa análise foi perceber, nas leituras feitas após as aulas ministradas nos dois grupos de alunos, qual dos métodos de ensino utilizados em sala de aula foi mais eficiente na compreensão do uso dos sinais de pontuação, a partir da entonação de voz.

A análise dos dados gerados na pesquisa foi aqui representada por meio de imagens e gráficos. As imagens dos contornos melódicos gerados no PRAAT serão aqui expostas em forma de imagem extraída do *software*. Quanto aos dados gerados a partir do questionário respondido pelos alunos, a sua análise foi representada em gráficos criados pela pesquisadora com as próprias ferramentas de edição do *Microsoft Word* – opção *Inserir gráfico* –, em que este trabalho também foi editado.

Os resultados obtidos a partir da análise desses dados serviram de fundamento para a

elaboração da sequência didática “A Pontuação e o Drama”, direcionada ao ensino de pontuação, em Língua Portuguesa, para turmas do nono ano do Ensino Fundamental. Esse material será apresentado no capítulo 4.

Por fim, adotou-se uma codificação para os participantes da pesquisa, a fim de resguardar a sua identidade, os quais, por questões éticas, foram nomeados na pesquisa dessa forma: PM7L1 (participante masculino 7, da leitura 1), PF8L2 (participante feminino 8, da leitura 2) e assim por diante. Tais códigos devem ser assim interpretados: A sequência de letras PM (participante masculino) ou PF (participante feminino), seguida de uma numeração, corresponde ao número do participante; as letras seguintes sucedidas de número correspondem ao tipo de atividade aplicada para a coleta dos dados: L1 – leitura de frases isoladas; L2 – leitura de trecho do texto teatral “Pluft, o Fantasminha”; L3 – leitura de texto teatral escrito pelo aluno; e T1 – texto teatral escrito pelo aluno.

#### **4 A PROSÓDIA E O USO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO NA LEITURA E NA ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO: uma proposta de análise**

Os dados gerados a partir das respostas do questionário aplicado e da leitura e produção dos textos propostos na pesquisa revelam aspectos importantes do ensino de pontuação em Língua Portuguesa, no que se refere ao uso dos sinais de pontuação associado à entonação da fala em enunciados assertivos, exclamativos e interrogativos.

Entre os aspectos analisados, está a possibilidade de o contexto ter grande influência ou não na pontuação correta dos tipos frasais, se há um melhor desempenho na pontuação dos enunciados dentro de um texto do que na leitura/escuta de enunciados isolados.

Procurou-se perceber também se o ensino de pontuação feito a partir de conceitos e frases isoladas tem menor ou maior resultado do que o ensino de pontuação a partir da leitura e análise de textos.

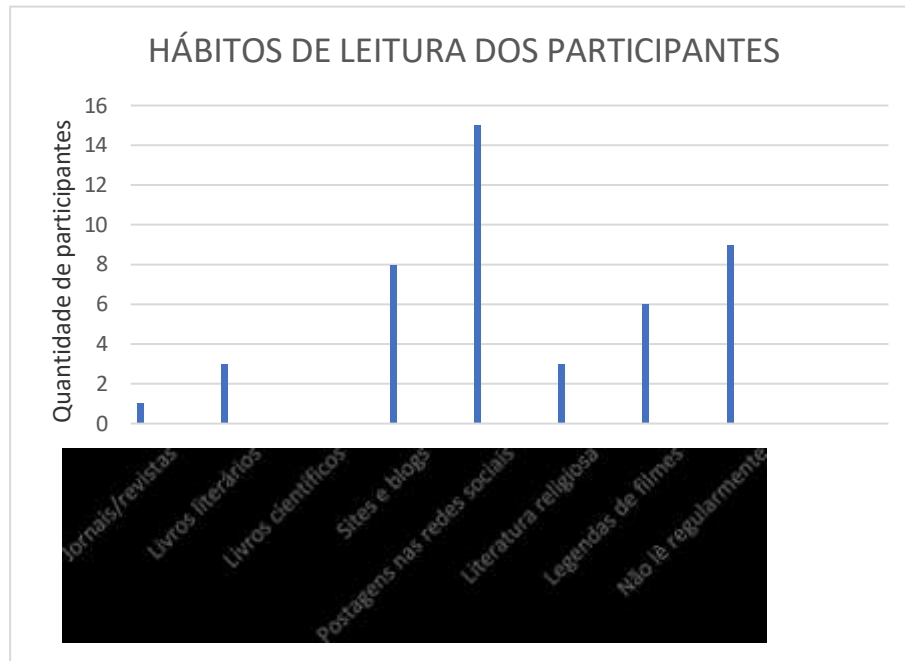
Buscando contribuir para os estudos dentro dessa temática, destacou-se aqui apenas o que se constitui importante para a pesquisa, em três seções. Na primeira, 4.1, analisou-se, a partir de um questionário aplicado com os participantes, as práticas de leitura e escrita de cada um, com vistas a identificar possíveis causas para o não domínio da pontuação de tipos frasais. A seção 4.2, por sua vez, analisa, com o uso do PRAAT, a correlação entre escrita e prosódia dos enunciados propostos na pesquisa e produzidos pelos alunos. Por fim, a seção 4.3 propõe uma análise dos dados gerados a partir de dois modelos de ensino de pontuação, e qual dos dois mostra-se mais eficiente.

##### **4.1 Práticas de Leitura e Escrita dos Participantes**

É consenso que uma cultura de leitura e escrita desde os primeiros anos de vida proporcione a uma pessoa um domínio muito maior da sua própria língua em diversas situações de uso da linguagem no cotidiano. Sendo assim, é importante ter um histórico das práticas e hábitos de leitura dos alunos participantes da pesquisa. Para isso, todos responderam a um questionário composto de 9 perguntas, a maioria de múltipla escolha (cf. apêndice A), com o objetivo de extrair informações de cada participante acerca de seus hábitos/práticas de leitura e escrita no contexto escolar e fora dele.

Inicialmente, foi perguntado a cada participante acerca dos seus hábitos de leitura, especialmente o que costuma ler frequentemente no contexto extraescolar, e os resultados foram quantificados em gráfico:

Gráfico 1



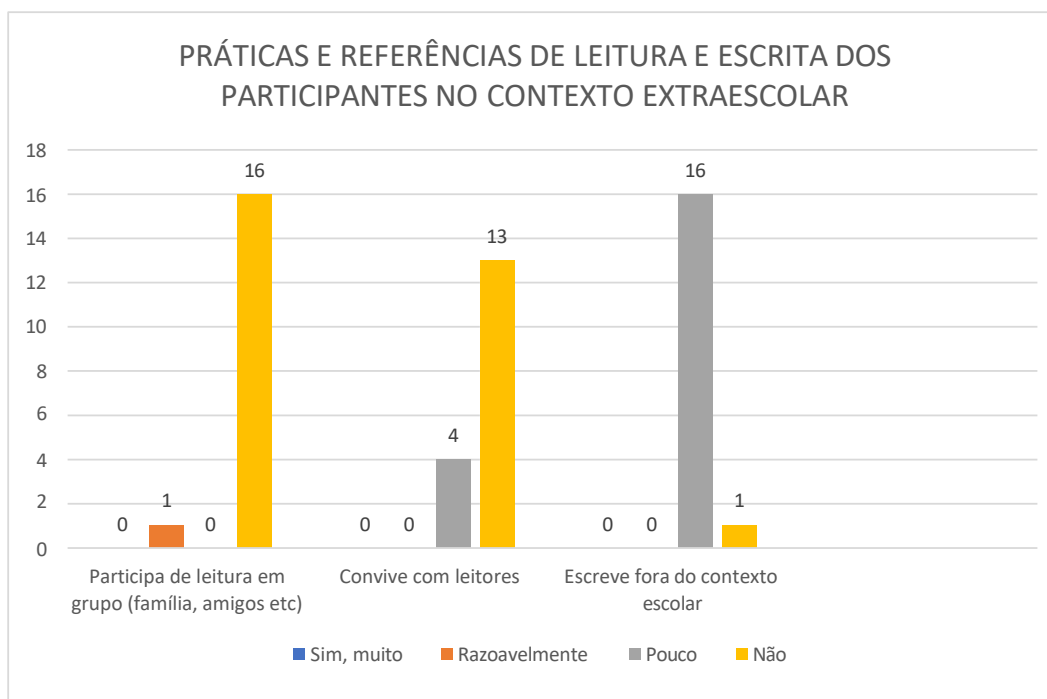
FONTE: Dados da pesquisa

O questionário respondido pelos alunos participantes demonstra que metade deles não têm o hábito de ler regularmente textos formais escritos, restringindo a sua prática de leitura um contexto de informalidade, em que não há preocupação com a ortografia e a pontuação, por exemplo. Outro dado importante, e que também se constitui consequência do primeiro, é que quase nenhum deles tem muita familiaridade com textos mais formais, como os dos gêneros jornalístico, científico e religioso. Essa realidade pode ser uma das causas do pouco domínio que a maioria dos alunos apresentou durante a pesquisa em pontuar ou pronunciar corretamente as sentenças assertivas, exclamativas e interrogativas, assim como distingui-las.

Ainda um outro dado foi gerado através do questionário: a frequência de práticas de leitura e escrita dos participantes, bem como o incentivo que recebem fora da escola para tal.



Gráfico 2



O Gráfico 2 foi gerado a partir de perguntas do questionário aplicado no início da pesquisa que se referiam a práticas de leitura e escrita no contexto extraescolar, bem como as referências de leitura e escrita que eles tinham ou não no seu entorno. O eixo vertical aponta para a quantidade de alunos, enquanto o eixo horizontal refere-se à categorias pontuadas no questionário.

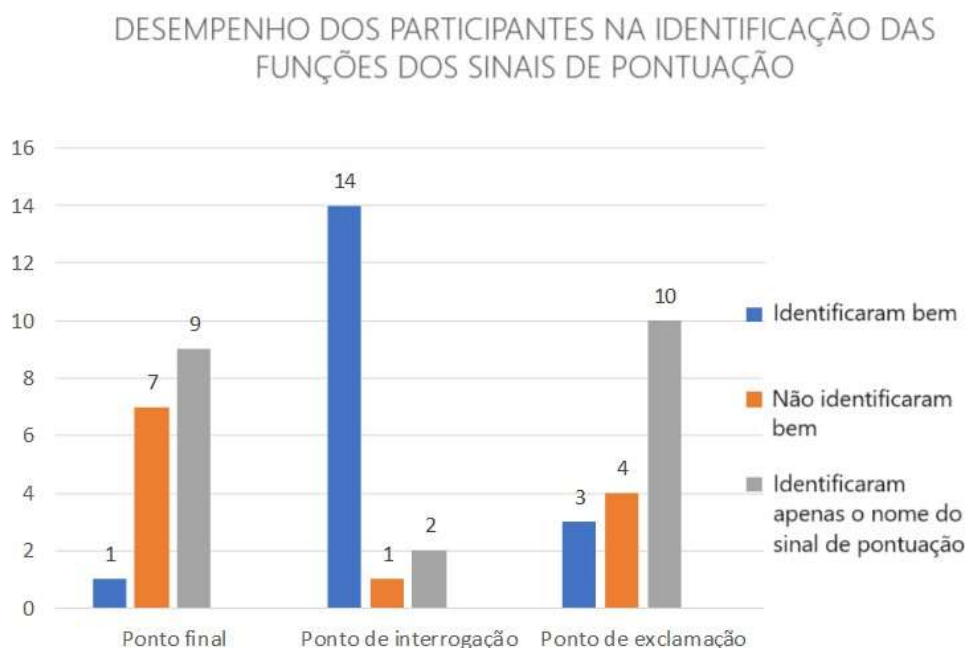
Esse instrumento de pesquisa apontou que os alunos do 9º ano dessa escola possuem pouquíssimo hábito de leitura e escrita em contexto extraescolar, inclusive a maioria deles não têm sequer a referência de alguém, na família ou em seus círculos de amizade, que mantenha a prática diária de leitura e escrita. Em outras palavras, não há ou quase não há estímulo à leitura e escrita.

O questionário também deu conta de que as práticas de leitura mais usadas pelos professores nesta escola nas mais diversas disciplinas são: leitura silenciosa seguida de atividade escrita de compreensão e interpretação textual; e leitura em voz alta pelo professor seguida de atividade escrita de compreensão e interpretação textual. Além disso, numa visão multidisciplinar, o questionário aponta para uma prática de escrita de textos em frequência razoável ou ainda insuficiente.

Ainda um outro dado importante gerado na aplicação do questionário está relacionado ao conceito que cada participante tinha, no início da pesquisa, acerca do uso e função dos sinais

de pontuação em questão – ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!) e ponto final (.). O questionário pedia, usando uma linguagem mais simplificada, que cada participante escrevesse qual a função básica de cada um dos sinais. E este foi o resultado, conforme demonstrado no gráfico 03, a seguir:

**Gráfico 3**



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico acima demonstra o pouco conhecimento que a maior parte dos participantes apresentava no início da pesquisa a respeito das funções dos sinais de pontuação em estudo nos enunciados.

Os dados mostram que, quanto ao *ponto final*, quase todos os alunos apresentaram dificuldade em identificar a sua finalidade. Boa parte deles (9) afirmou apenas que o sinal indica o fim de uma frase ou texto, o que constitui uma resposta insatisfatória, tendo em vista que os outros sinais em estudo também indicam o fim de um enunciado. Isso mostra que tais participantes ainda não compreendem claramente a função básica do *ponto final* de finalizar uma asserção ou declaração.

Quanto ao *ponto de interrogação*, o resultado foi bem diferente: quase todos os participantes responderam de forma satisfatória, apontando claramente a função básica do *ponto de interrogação* de estabelecer uma pergunta. Apenas 3 limitaram-se à nomenclatura “ponto de interrogação” ou apenas “interrogação”.

O *ponto de exclamação*, por sua vez, parece não ser bem entendido pelos participantes: 9 alunos limitaram-se a nomear o sinal de pontuação, enquanto 4 atribuíram-lhe a função de interrogar ou afirmar, e apenas 3 alunos associaram o sinal à expressão de emoções.

Tais informações levam a dois questionamentos: Essas seriam as causas da dificuldade que esses alunos encontram ao pontuarem ou lerem frases assertivas, exclamativas e interrogativas? O que pode ser feito dentro da sala de aula para facilitar esse processo? É o que se tentará responder neste trabalho, após a análise dos dados da pesquisa.

#### **4.2 A Prosódia na Leitura de Enunciados Isolados e Contextualizados**

A leitura contextualizada facilita a prosódia correta das sentenças? Essa foi a pergunta que norteou uma das primeiras atividades da pesquisa. Para obter a resposta, selecionou-se um trecho da peça teatral “Pluft, o Fantasminha” (cf. anexo A), de Maria Clara Machado, de onde foram tirados alguns enunciados. A partir desses 3 enunciados, foram criados mais 6, alterando-se apenas os sinais de pontuação, e formando a seguinte lista de frases isoladas:

1. E você teve medo?
2. Mamãe, gente existe!
3. Mas eu tenho?
4. E você teve medo.
5. Mamãe, gente existe?
6. E você teve medo!
7. Mas eu tenho.
8. Mamãe, gente existe.
9. Mas eu tenho!

Cada participante leu a sequência de frases, enquanto sua voz era gravada em áudio, para fins de análise do contorno melódico de cada uma no *software* PRAAT. Em seguida, propôs-se a leitura, também gravada, do mesmo trecho da peça teatral “Pluft, o Fantasminha”, que continha algumas das frases usadas na composição da lista.

E este foi o resultado de todos os participantes, em porcentagem de acertos para cada tipo frasal (porcentagens abaixo de 60%, foram escritos em vermelho, enquanto os números acima desse valor, foram escritos em verde, para facilitar a comparação):

**Quadro 2** – Comparativo de acertos, em porcentagem, a partir da análise acústica da leitura de frases isoladas e de frases dentro de um texto.

Participantes	Tipos frasais	Leitura de frases isoladas	Leitura de frases dentro de um texto
PF1	Asserção (.)	33%	82%
	Exclamação (!)	33%	100%
	Interrogação (?)	66%	100%
PF2	Asserção (.)	0%	82%
	Exclamação (!)	0%	66%
	Interrogação (?)	33%	80%
PF3	Asserção (.)	33%	88%
	Exclamação (!)	33%	100%
	Interrogação (?)	66%	80%
PF4	Asserção (.)	33%	94%
	Exclamação (!)	0%	66%
	Interrogação (?)	66%	80%
PF5	Asserção (.)	66%	76%
	Exclamação (!)	0%	80%
	Interrogação (?)	33%	66%
PF6	Asserção (.)	0%	82%
	Exclamação (!)	66%	100%
	Interrogação (?)	66%	100%
PF7	Asserção (.)	33%	94%
	Exclamação (!)	0%	66%
	Interrogação (?)	100%	80%
PF8	Asserção (.)	33%	82%
	Exclamação (!)	0%	33%
	Interrogação (?)	66%	80%
PF9	Asserção (.)	66%	76%
	Exclamação (!)	33%	100%
	Interrogação (?)	33%	80%
PF10	Asserção (.)	66%	88%
	Exclamação (!)	33%	100%
	Interrogação (?)	66%	100%
PF11	Asserção (.)	33%	100%
	Exclamação (!)	66%	100%
	Interrogação (?)	100%	100%
PF12	Asserção (.)	33%	76%
	Exclamação (!)	0%	66%
	Interrogação (?)	100%	80%
PF13	Asserção (.)	33%	88%
	Exclamação (!)	0%	100%
	Interrogação (?)	66%	100%
PM1	Asserção (.)	33%	94%
	Exclamação (!)	33%	100%
	Interrogação (?)	100%	100%
PM2	Asserção (.)	33%	94%
	Exclamação (!)	33%	100%
	Interrogação (?)	33%	100%
PM3	Asserção (.)	0%	64%
	Exclamação (!)	33%	100%
	Interrogação (?)	66%	100%
PM4	Asserção (.)	0%	88%
	Exclamação (!)	33%	100%
	Interrogação (?)	66%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

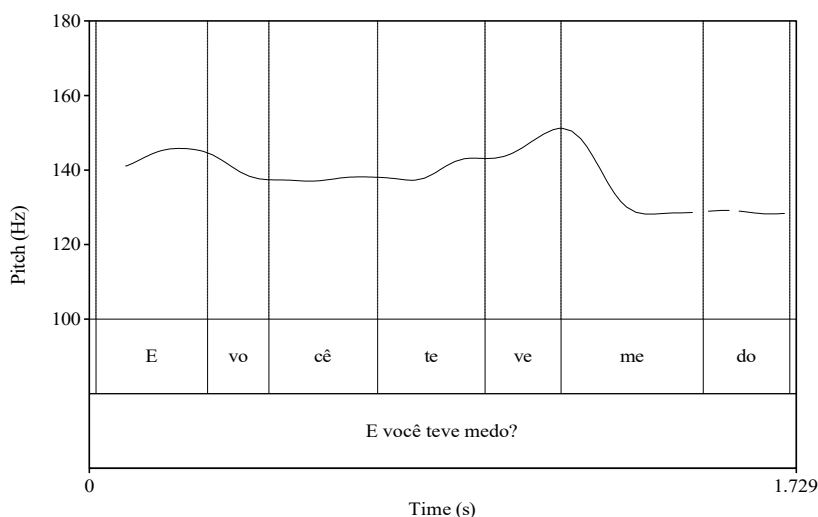
É notória a diferença de acertos entre as duas atividades. A maior parte desses alunos não souberam, no início da pesquisa, identificar bem a função básica de cada sinal de pontuação

e isso se comprova na porcentagem de acertos ao lerem as frases propostas de forma isolada. No entanto, apesar disso, em uma segunda leitura, sem que tivessem uma aula sequer acerca da pontuação e prosódia dos tipos frasais, ou seja, apenas pelo fato de os enunciados estarem inseridos dentro de um contexto, o número de acertos subiu consideravelmente na leitura de todos os participantes.

Esse resultado faz uma clara indicação de que o contexto, a intencionalidade da fala de cada personagem e a sequência narrativa fazem com que o leitor compreenda melhor a ideia do texto e isso aumenta as suas chances de pronunciar adequadamente os enunciados, visto que são situações de comunicação, em geral, comuns a ele.

No PRAAT, foi possível observar o contorno melódico de cada enunciado lido pelos participantes, seja de forma isolada, seja contextualizada. E, a partir dessa análise, percebeu-se dois enunciados – ambos interrogativos – que haviam sido lidos incorretamente por dois alunos na leitura da lista, mas que foram lidos corretamente na leitura do trecho. Ambos serão postos aqui como exemplo:

**Figura 14** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da questão total *E você teve medo?*, observado em PM2L1.



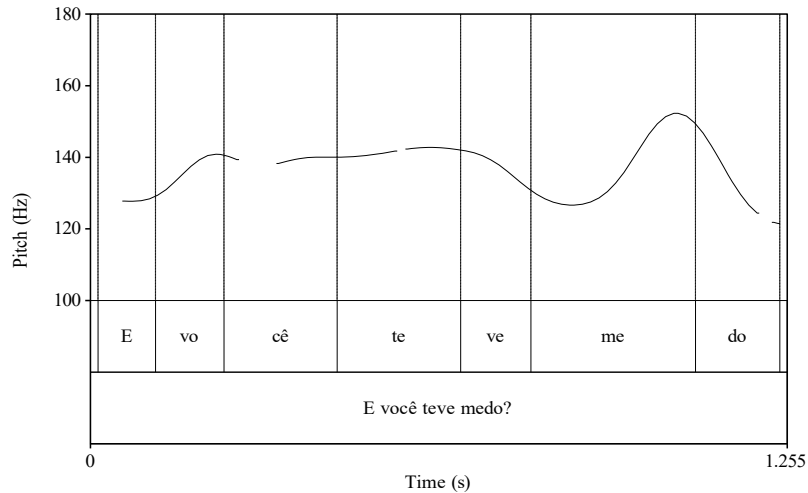
Fonte: Dados da pesquisa

Aqui, percebe-se que o participante PM2 leu a questão total *E você teve medo?* como uma asserção e não como uma pergunta, visto que o contorno melódico, que é marcado por uma queda de tom entre a última sílaba pretônica (“ve”) e a sílaba tônica final (“me”), é próprio da asserção.

No entanto, ao ler o mesmo enunciado interrogativo no texto, o aluno acerta a entonação

da frase:

**Figura 15** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da questão total *E você teve medo?*, observada em PM2L2.

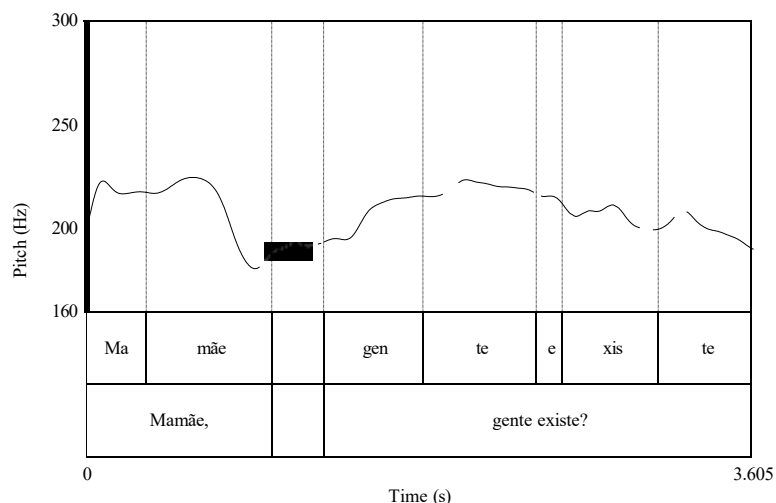


Fonte: Dados da pesquisa

Aqui, o contorno melódico agora condiz com a entonação do enunciado interrogativo do tipo questão total, pelo fato de já apresentar uma maior subida no início do contorno (“vo”), em comparação aos enunciados declarativos, seguido de uma descida e uma finalização em posição alta, na sílaba tônica (“me”).

Com a participante PF2 acontece o mesmo, porém com outra frase da lista – “*Mamãe, gente existe?*”:

**Figura 16** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da questão total *Mamãe, gente existe?*, observado em PF2L1.

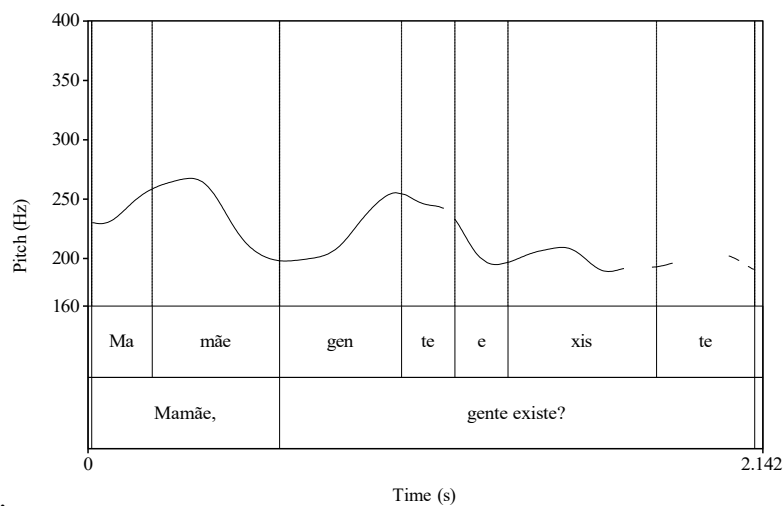


Fonte: Dados da pesquisa

Para fins de análise do contorno melódico desse enunciado, considere-se apenas o trecho “*gente existe?*”, tendo em vista que a pergunta acontece nesse trecho e “*Mamãe*” é apenas o vocativo. É possível observar que há uma descida no final do enunciado, entre a sílaba pretônica final (“*e*”) e a sílaba tônica final (“*xis*”), o que faz com que o contorno esteja de acordo com a entonação própria da asserção.

No entanto, na figura 17, a seguir, já se percebe uma diferença considerável no contorno melódico da mesma frase, enquanto a aluna lê o trecho proposto.

**Figura 17** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da questão total *Mamãe, gente existe?*, observado em PF2L2



Fonte: Dados da pesquisa

Nessa segunda leitura, a participante PF2 lê a mesma frase usando a entonação correta, ou seja, o contorno melódico interrogativo, do tipo questão total, é marcado pela subida inicial em “*gen*” e pela subida entre a pretônica final “*e*” e a tônica final “*xis*”.

Esses dois exemplos mostram claramente o quanto o contexto facilita a compreensão e a entonação adequada dos enunciados. Isso prova que, antes do domínio do uso dos sinais de pontuação, o falante já está familiarizado com os diferentes contornos melódicos existentes em Língua Portuguesa, visto que, desde os primeiros anos de vida, a sua escuta e fala é treinada para tal, dentro de contextos bem específicos. E isso faz com que cada falante nativo compreenda e use as diferentes entonações com muita facilidade.

Entretanto, quando se fala de aquisição da escrita, leva-se um tempo até que o aprendiz da língua escrita associe bem cada um desses contornos melódicos – que ele já utiliza – aos sinais gráficos. A questão é: ensinar a pontuação correta dos tipos frasais a partir da leitura de textos e situações hipotéticas do cotidiano traz melhores resultados comparados a um ensino

mais descontextualizado, apenas com exposição de conceitos e exemplos de frases? Para isso, algumas outras atividades foram propostas durante a pesquisa, expostas a seguir.

### **4.3 A Prosódia e o Ensino de Pontuação**

Por muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa na escola apostou apenas na repetição de padrões, usando para isso atividades de repetição em todas as disciplinas ou áreas do conhecimento. Isso já começava pelo próprio livro didático. Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, ensinava-se a gramática da língua portuguesa a partir de exaustivas repetições de frases e análises sintáticas. E, ainda hoje, percebem-se resquícios desse modelo de ensino, quando se nota – apesar das novas metodologias – uma insistência, por parte de alguns profissionais e escolas, em perpetuar essa prática.

Ainda se encontra resistência a uma proposta de ensino que parta do cotidiano para a sala de aula, um ensino que leve em consideração situações que são ou poderão ser vivenciadas pelo próprio aluno. Isso porque os textos dos mais diversos gêneros têm o poder de trazer situações da vida real para a sala de aula. Através desse contato, é possível utilizar a escrita com mais propriedade, incluindo aí os sinais de pontuação, visto que o efeito de sentido de um sinal de pontuação pode variar muito mediante o contexto, não se trata de um conceito fechado. E o aluno poder perceber isso é muito enriquecedor para o processo de aquisição da língua escrita. É isso que este estudo defende e objetiva provar.

Para isso, os participantes foram divididos em dois grupos: o grupo controle, com 9 alunos e o grupo teste com 8 alunos. Ambos os grupos participaram separadamente de uma aula sobre a pontuação de enunciados interrogativos, exclamativos e assertivos.

O grupo controle participou de uma aula em que a pesquisadora apenas apresentou os conceitos e funções de cada sinal de pontuação (?!. ) seguidos de exemplos, enquanto o grupo teste participou de uma aula em que o ensino da pontuação dos tipos frasais partiu da leitura em voz alta de uma cena teatral – a mesma utilizada no início da pesquisa –, dentro da qual foi possível os próprios alunos identificarem e analisarem os diversos tipos de enunciados, seus respectivos sinais de pontuação, funções e efeitos de sentido.

Após cada aula, os alunos responderam a uma atividade de produção, em que a pesquisadora propôs a produção de uma cena teatral que contivesse os três tipos frasais: asserção, exclamação e interrogação. A intenção era perceber qual dos grupos se sairia melhor em comparação ao desempenho que tiveram nas atividades anteriores à aula.

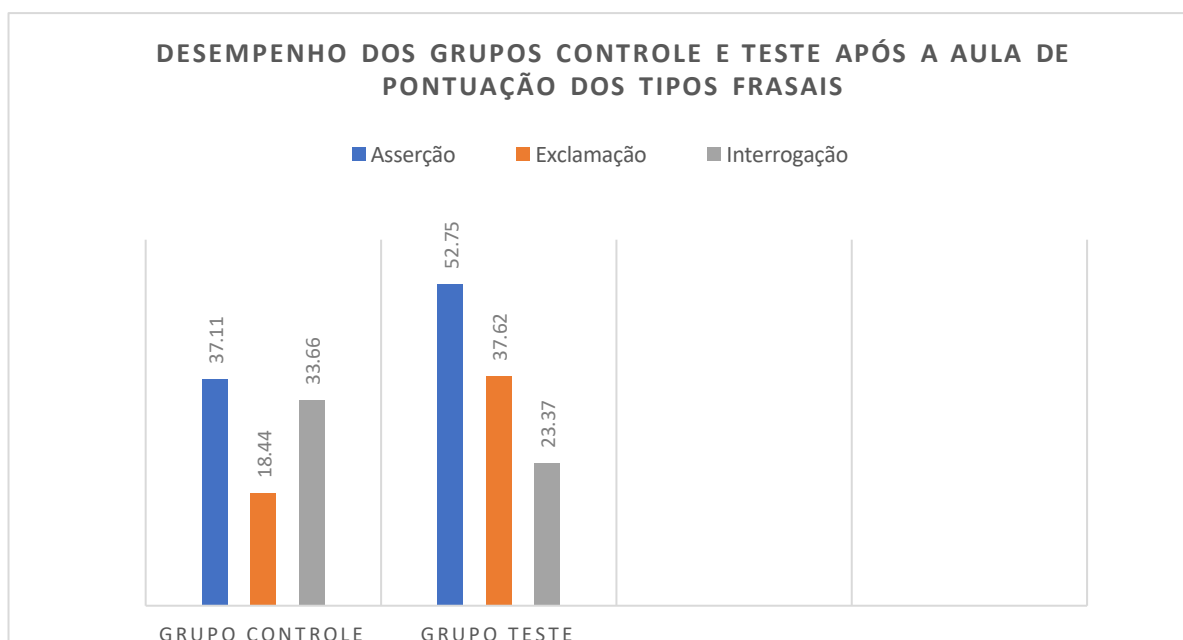
E, para que não houvesse distorção no resultado final por conta do bom resultado



individual de participantes que já tivessem um bom domínio dos sinais de pontuação, o cálculo foi feito inicialmente em porcentagem de acertos a mais que cada um obteve no emprego do sinal de pontuação na atividade aplicada após aula em comparação à porcentagem de acertos na leitura da lista de frases isoladas feita no início da pesquisa. Feita essa comparação, chegou-se a uma porcentagem de acertos a mais de cada um; e, para fins de comparação entre os grupos controle e teste, converteu-se essas porcentagens em pontos, somou-se os pontos de cada grupo e dividiu-se pela quantidade de componentes, para se chegar a uma média de acertos dos grupos em cada tipo de enunciado.

Abaixo, um gráfico comparativo entre os resultados do grupo controle e do grupo teste:

**Gráfico 4**



Fonte: Dados da pesquisa

O comparativo mostra que os dois grupos apresentaram uma melhor associação dos sinais de pontuação às suas entonações correspondentes na atividade de produção, realizada após a aula. No entanto, ao menos em relação aos enunciados assertivos e exclamativos, o grupo teste apresentou uma melhora mais significativa. Resultado esse que favorece a metodologia de ensino aplicada no grupo teste.

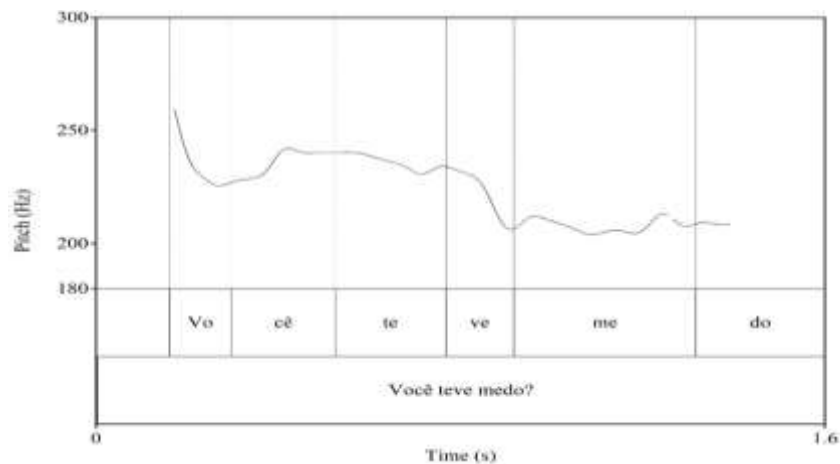
Podemos observar mais claramente essa melhora na reprodução oral e na produção escrita de alguns participantes, que serão aqui expostas.

A participante PF13 (grupo teste), por exemplo, que afirmou no questionário, não ter praticamente nenhum hábito de leitura em sua vida cotidiana, com exceção da leitura de textos

didáticos na escola e de postagens em redes sociais, não se saiu bem na atividade de leitura de frases isoladas, mas apresentou bom desempenho na pontuação dos enunciados produzidos por ela na escrita da cena teatral.

Primeiramente, veja-se a representação do contorno melódico produzido na fala da participante em cada frase lida no início da pesquisa, conforme ilustrado na figura 18, a seguir.

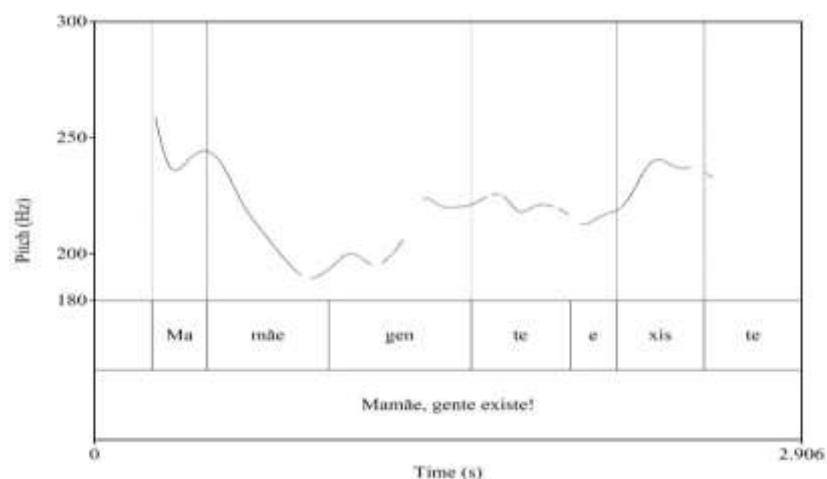
**Figura 18** – Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da questão total *Você teve medo?*, pronunciada **adequadamente** em PF13L1.



Fonte: Dados da pesquisa

A participante PF13 pronunciou adequadamente a questão total “*E você teve medo?*”, porque, no contorno melódico do enunciado, há uma maior subida inicial da curva em relação a asserções, seguida de uma descida na sílaba pretônica final “*vê*” e uma subida na sílaba tônica final “*me*”.

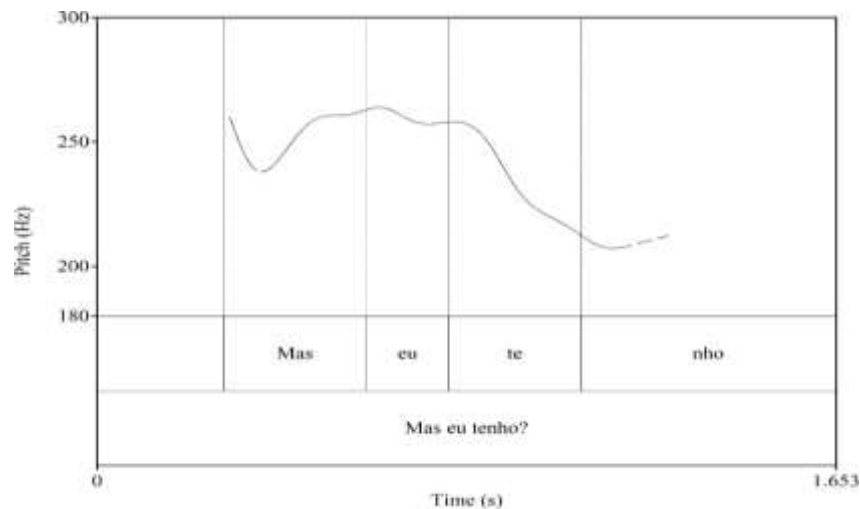
**Figura 19** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da exclamação [...] *gente existe!*, pronunciada **inadequadamente como questão total** em PF13L1.



Fonte: Dados da pesquisa

O contorno melódico acima mostra que a participante PF13 pronunciou inadequadamente o enunciado exclamativo “*Mamãe, gente existe!*”. Isso porque o início do contorno não apresenta um tom acima do restante do enunciado, mesmo que a sílaba pretônica “e” tenha sido pronunciada em tom mais baixo que a tônica final “xis”.

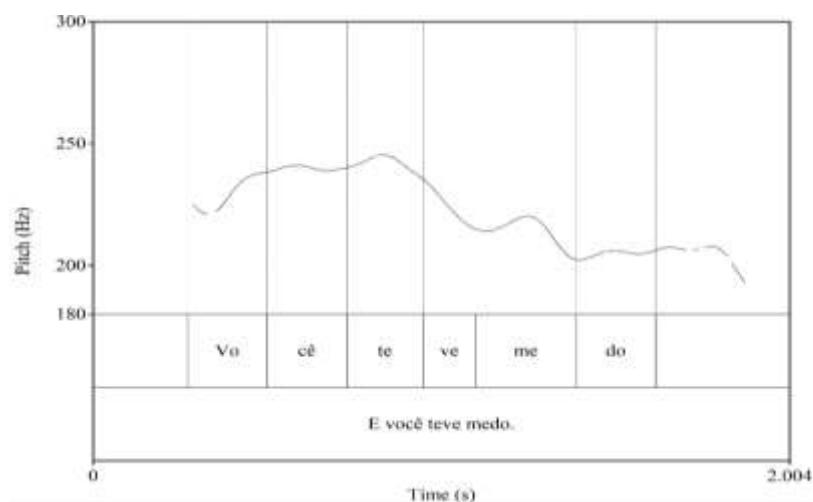
**Figura 20** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da questão total *Mas eu tenho?*, pronunciada **inadequadamente como asserção** em PF13L1.



Fonte: Dados da pesquisa

O enunciado interrogativo “*Mas eu tenho?*” não foi pronunciado corretamente pela participante PF13, visto que o contorno apresentado é característico da asserção: não há um início muito elevado e há uma descida de tom entre a sílaba pretônica final “eu” e a sílaba tônica final “te”.

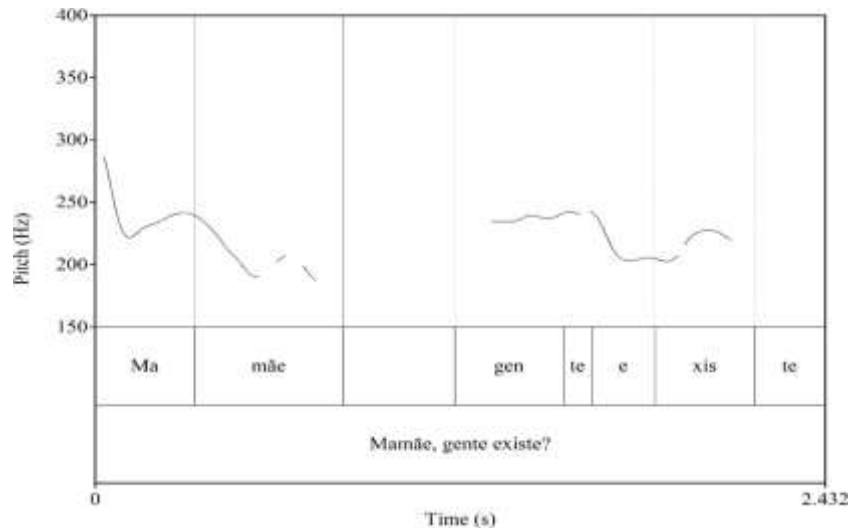
**Figura 21** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção *E você teve medo.*, pronunciada **inadequadamente como questão total** em PF13L1.



Fonte: Dados da pesquisa

O enunciado assertivo “*E você teve medo.*” foi pronunciado como uma questão total pela participante PF13, visto que apresenta um nível mais elevado no início e uma subida entre a sílaba pretônica final “ve” e a sílaba tônica final “me”, ao invés de descida.

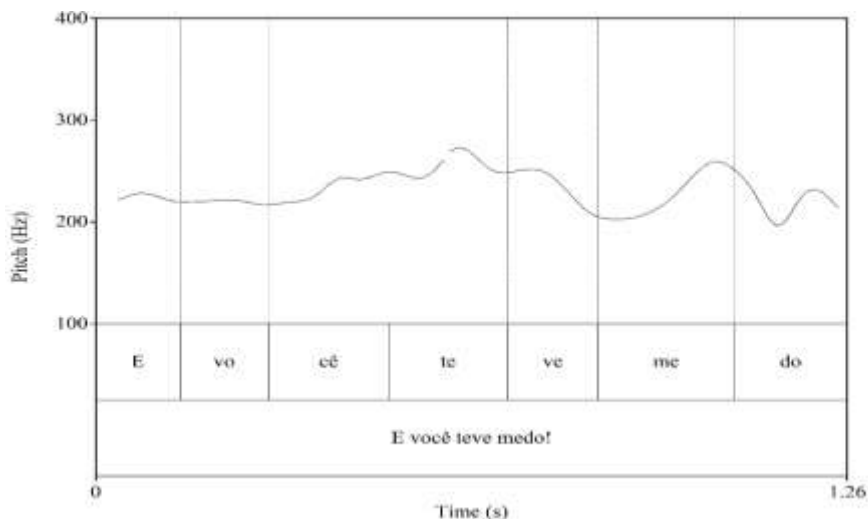
**Figura 22** – Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da questão total *Mamãe, gente existe?*, pronunciada **adequadamente** em PF13L1.



Fonte: Dados da pesquisa

A questão total “[...] *gente existe?*” foi pronunciada adequadamente pela participante PF13. Isso porque apresenta um início de contorno mais elevado e uma subida de tom entre a sílaba pretônica final “e” e a sílaba tônica final “xis”.

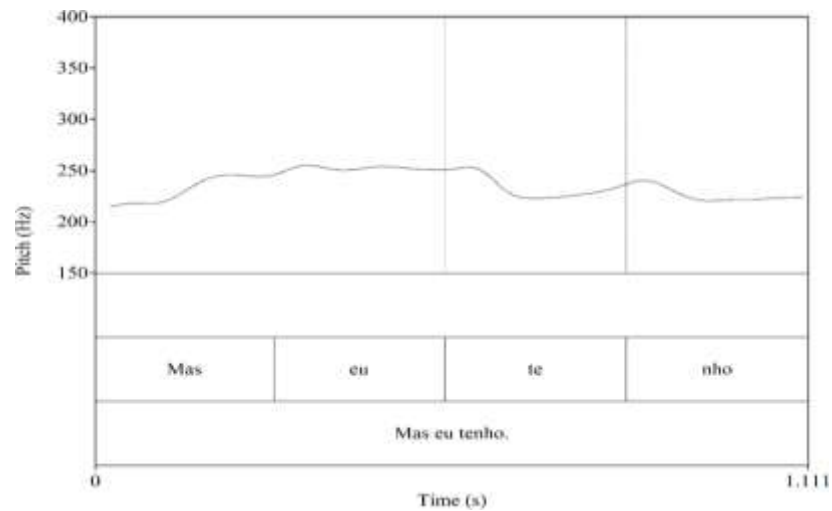
**Figura 23** – Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da exclamação *E você teve medo!*, pronunciada **inadequadamente como questão total** em PF13L1.



Fonte: Dados da pesquisa

O enunciado exclamativo “*E você teve medo!*” Foi pronunciado incorretamente pela participante PF13: o contorno melódico não inicia com um nível extra-alto em relação ao restante do enunciado, além de terminar em posição alta, caracterizando-se, assim, como uma questão total.

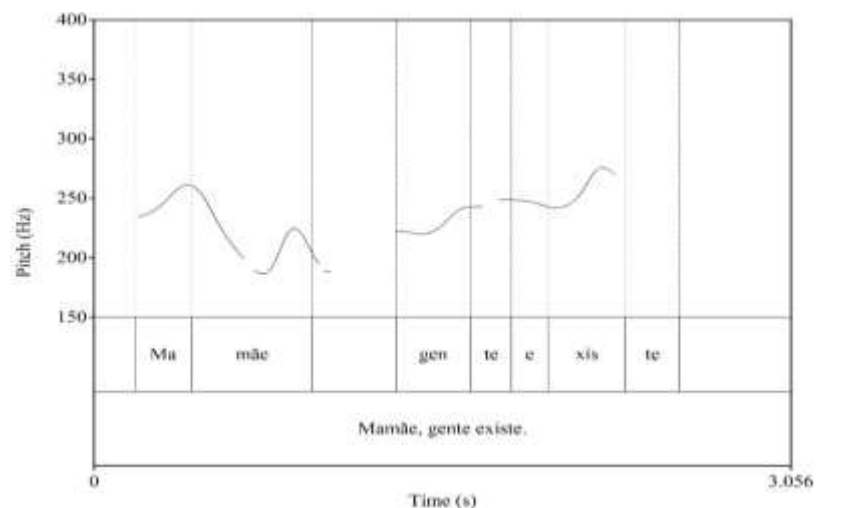
**Figura 24** – Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da asserção *Mas eu tenho.*, pronunciada **adequadamente** em PF13L1.



Fonte: Dados da pesquisa

O enunciado assertivo “*Mas eu tenho.*” foi pronunciado adequadamente pela participante PF13. Isso porque o seu contorno melódico não tem início elevado e ainda apresenta uma descida entre a sílaba pretônica final “eu” e a sílaba tônica final “te”.

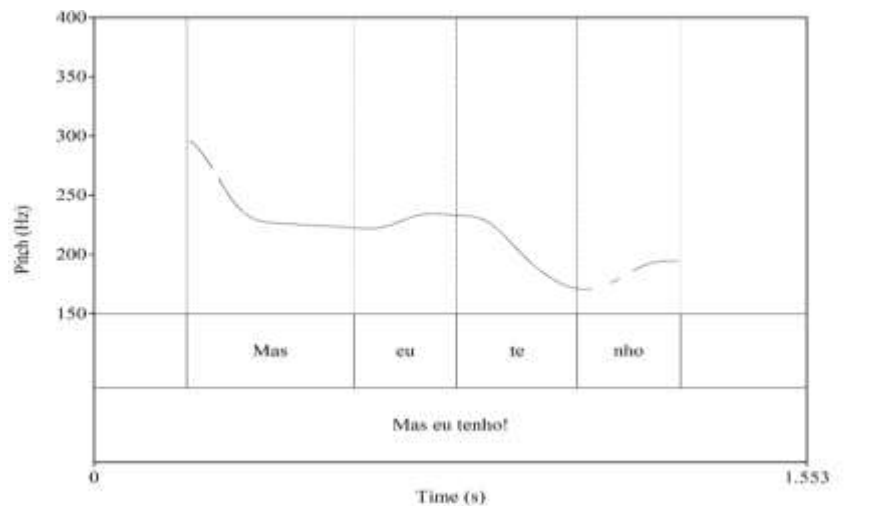
**Figura 25** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção *Mamãe, gente existe.*, pronunciada **inadequadamente como questão total** em PF13L1.



Fonte: Dados da pesquisa

O enunciado “*Mamãe gente existe.*” foi pronunciado inadequadamente como questão total pela participante PF13, pois entre a sílaba pretônica final “e” e a sílaba tônica final “xis” há uma subida e não uma descida de tom.

**Figura 26** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da exclamação *Mas eu tenho!*, pronunciada **inadequadamente como asserção** em PF13L1.



Fonte: Dados da pesquisa

O enunciado exclamativo “*Mas eu tenho!*” não foi pronunciado corretamente pela participante PF13, pois, mesmo iniciando num nível melódico extra-alto, a sílaba pretônica final “eu” foi pronunciada num nível mais alto que a sílaba tônica final “te”.

As representações melódicas expostas acima demonstram que a participante não domina bem o uso dos sinais de pontuação, pois não consegue reproduzir melodicamente os enunciados em geral mediante a pontuação, mesmo percebendo, durante a leitura, que as frases se repetem, alterando-se apenas o sinal. Das nove frases acima, apenas três a participante pronunciou corretamente. Foram elas: “*Mas eu tenho.*”, “*Mamãe, gente existe?*” e “*Você teve medo?*”.

O pouco conhecimento da participante PF13 acerca dos sinais de pontuação se confirma também pelo que ela mesma escreveu em resposta à pergunta 9 do questionário, que pedia que cada aluno escrevesse o efeito de sentido que ele pretende expressar quando usa o ponto final, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação. Abaixo, a pergunta proposta e a resposta da aluna (em itálico):

Escreva o que você quer dizer quando escreve os seguintes sinais de pontuação no final das frases:

- a) . = *ponto final*
- b) ! = *significa que eu falei uma coisa*
- c) ? = *eu tô fazendo uma pergunta*

Dos três sinais de pontuação, a participante conseguiu expressar o efeito de sentido de apenas um, o ponto de interrogação, o que explica o fato de terem sido os enunciados interrogativos os que ela acertou mais vezes. Quanto ao ponto final, a participante ainda conseguiu identificar o nome, sem expressar a sua intenção ao usá-lo. O ponto de exclamação, por sua vez, foi o que ela menos conseguiu identificar e expressar.

Na atividade de leitura exposta acima, esperava-se que o aluno olhasse para o sinal de pontuação e reproduzisse alguma entonação que fosse compatível com ele, já que não existe um contorno exato para cada tipo frasal, mas apenas modelos mais usuais que se tornaram padrões de fala na língua portuguesa.

Ao observar esse resultado, pode-se afirmar que o problema está no reconhecimento dos sinais, suas funções e seus efeitos de sentido. Certamente a ausência do contexto dificultou essa identificação, contudo, se o falante domina a escrita de sua língua, ele consegue reproduzir um enunciado, ainda que determinada pontuação não faça sentido em determinada frase, simplesmente pelo fato de estar adaptado à reprodução dos contornos melódicos durante a leitura e produção de textos escritos.

Nos parágrafos seguintes, far-se-á uma exposição e uma comparação dos resultados obtidos pela mesma participante na atividade final, a de produção textual, proposta após aula sobre pontuação de tipos frasais em língua portuguesa no grupo teste.

Na sequência, o texto produzido pela aluna:

**Figura 27** – Cena teatral observada em PF13T1.

O medico e uma Paciente

medico: o Senhora! Você tem quantas anos?

Paciente: Senho eu tenho 36 anos!

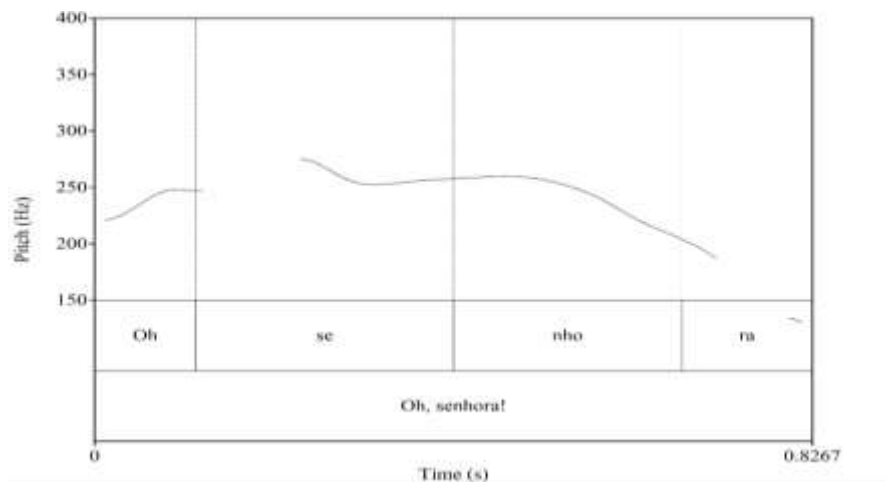
medico: a Senhora está com algum problema?

Paciente: Sim! estou com bastante dor nos Costas.

medico: então vou passar um remédio para a Senhora!

Pela escrita do texto produzido pela aluna, percebe-se que ela não comete erros quanto ao uso coerente dos sinais de pontuação. No entanto, a atividade objetivava perceber se os participantes, durante a leitura do próprio texto, conseguiriam reproduzir melodicamente cada um dos enunciados que escreveram. Por essa razão, as leituras foram gravadas. E estes foram os contornos melódicos captados na leitura observada em PF13T1 e gerados no PRAAT:

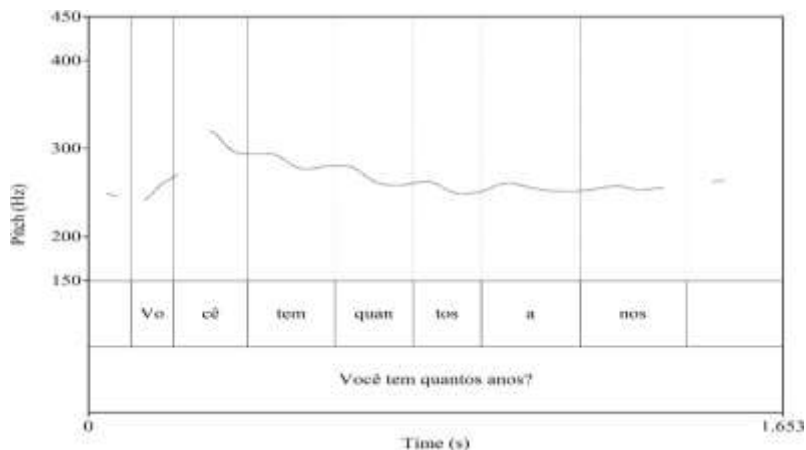
**Figura 28** – Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da exclamação *Oh, senhora!*, pronunciada **adequadamente** em PF13L3.



Fonte: Dados da pesquisa

O enunciado “[...] *senhora!*” foi pronunciado adequadamente como uma exclamação pela participante PF13, pois o seu contorno melódico tem um formato decrescente, iniciando em um nível mais alto em relação ao restante do enunciado, além de uma leve subida de tom entre a sílaba pretônica final “se” e a sílaba tônica final “nho”.

**Figura 29** – Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da questão parcial *Você tem quantos anos?*, pronunciada **adequadamente** em PF13L3.

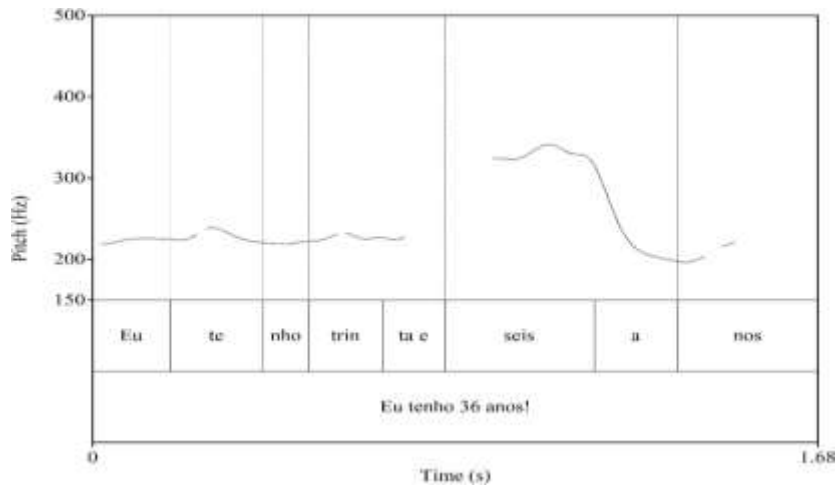


Fonte: Dados da pesquisa



A questão parcial “*Você tem quantos anos?*” foi pronunciada adequadamente pela participante PF13, visto que começa num nível melódico extra-alto em relação ao restante do enunciado, seguido de uma queda gradual das sílabas seguintes.

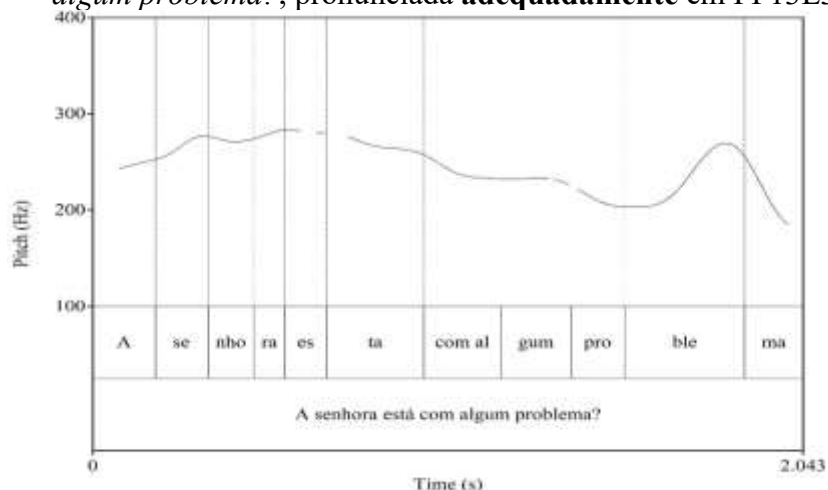
**Figura 30** – Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da exclamação *Eu tenho 36 anos!*, pronunciada **inadequadamente como asserção** em PF13L3.



Fonte: Dados da pesquisa

O enunciado exclamativo “*Eu tenho 36 anos!*” não foi pronunciado adequadamente pela participante PF13. Primeiro, porque não apresenta um nível mais elevado que o restante do enunciado no contorno melódico; segundo, porque a sílaba pretônica final “seis” deveria ser pronunciada em tom mais baixo que a sílaba tônica final “a”, e não o contrário. Sendo assim, o enunciado foi pronunciado como uma asserção.

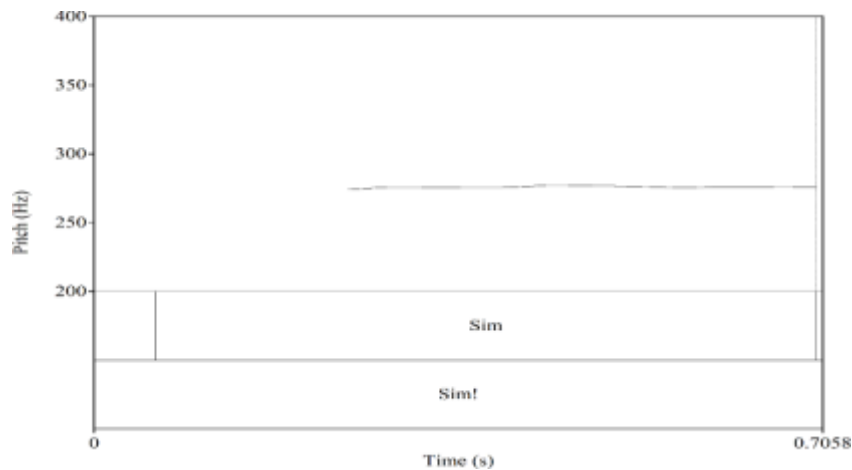
**Figura 31** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da questão total *A senhora está com algum problema?*, pronunciada **adequadamente** em PF13L3.



Fonte: Dados da pesquisa

A questão total “*A senhora está com algum problema?*” Foi pronunciada adequadamente pela participante PF13: apresenta uma maior subida inicial no contorno melódico, bem como uma subida de tom entre a sílaba pretônica final “pro” e a sílaba tônica final “ble”.

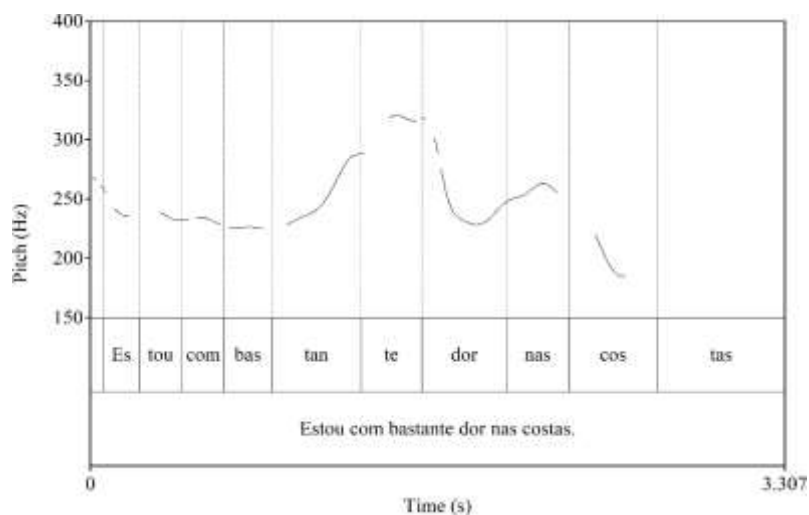
**Figura 32** – Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da exclamação *Sim!*, pronunciada **adequadamente** em PF13L3.



Fonte: Dados da pesquisa

Aqui, temos um enunciado monossílabo (“*Sim!*”), o que impossibilita a formação de um contorno melódico mais bem definido; mas, sim, pelo áudio, percebe-se que a aluna pronunciou o enunciado como uma exclamação.

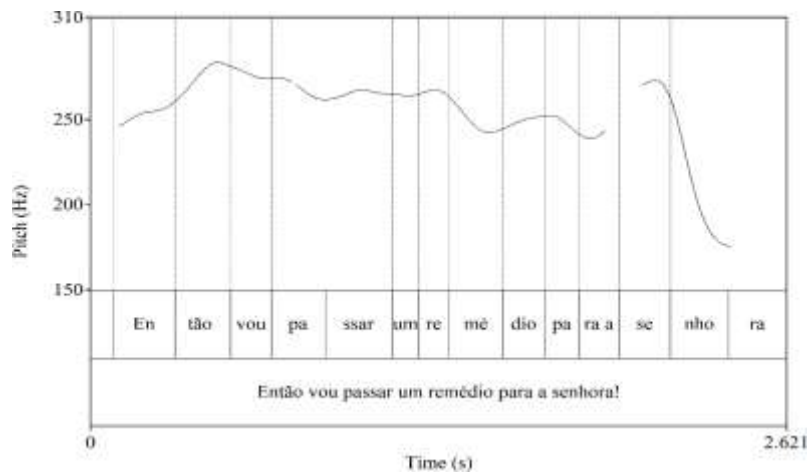
**Figura 33** – Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da asserção *Estou com bastante dor nas costas.*, pronunciada **adequadamente como uma asserção** em PF13L3.



Fonte: Dados da pesquisa

O enunciado assertivo “*Estou com bastante dor nas costas.*” foi pronunciado adequadamente pela participante PF13: não apresenta um nível melódico extra-alto no início em relação ao restante do enunciado e ainda apresenta uma descida de tom entre a sílaba pretônica final “nas” e a sílaba tônica final “cos”.

**Figura 34** – Contorno melódico (suavizado em 10 Hz) da exclamação *Então vou passar um remédio para a senhora!*, pronunciada **inadequadamente como uma asserção** em PF13L3.



Fonte: Dados da pesquisa

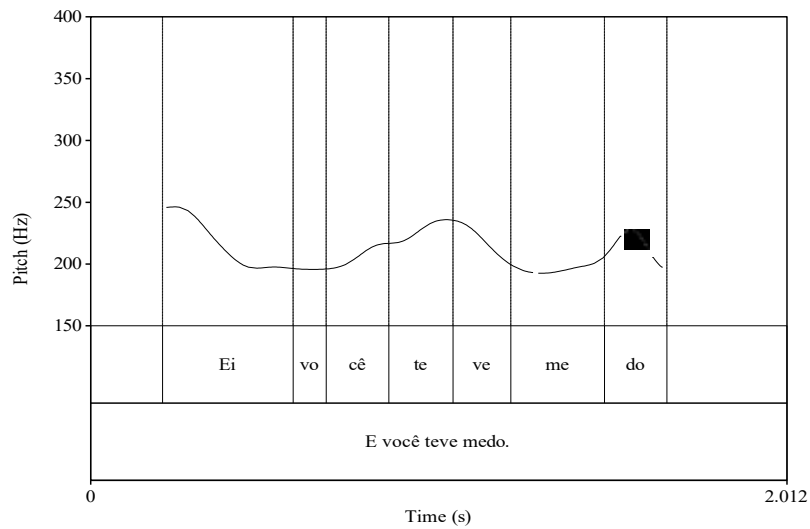
O enunciado exclamativo “*Então vou passar um remédio para a senhora!*” foi pronunciado inadequadamente pela participante PF13: não há níveis melódicos extra-altos no início do contorno em relação ao restante do enunciado e ainda apresenta uma descida de tom entre a sílaba pretônica final “se” e a sílaba tônica final “nho”, quando deveria ser o contrário.

Apesar de algumas inadequações pontuadas acima, observando estes últimos contornos melódicos produzidos pela participante, é notório que ela teve um desempenho bem melhor na produção do texto, usando bem os sinais de pontuação, com exceção de apenas dois enunciados, nos quais ela ainda confundiu os sinais de pontuação para os contornos melódicos de asserção e exclamação: primeiro, o enunciado “*Senhor, eu tenho 36 anos!*”, que foi lido como uma afirmação; o segundo foi o enunciado “*Então vou passar um remédio para a senhora!*”.

Quanto aos outros dois enunciados exclamativos, a pontuação foi adequada – Lembre-se de que esse era o sinal sobre o qual a participante menos demonstrava conhecer –; e, quanto ao enunciado assertivo pronunciado pela participante, este também foi bem pontuado. Enfim, dos 7 enunciados escritos e lidos, houve correspondência adequada entre entonação e sinal de pontuação em 5 deles.

Algo semelhante também ocorreu com o participante PM4 (grupo teste). Na leitura de frases isoladas, ele não leu nenhuma das asserções adequadamente, como se pode ver:

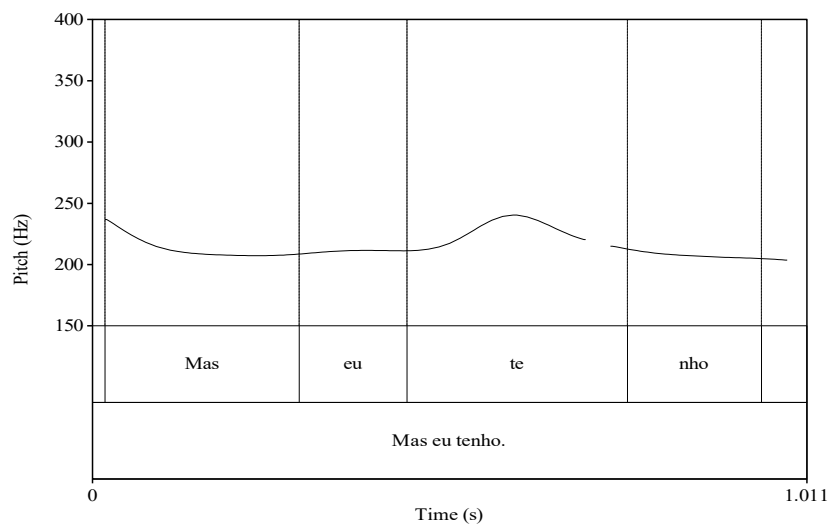
**Figura 35** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção *E você teve medo.*, pronunciada **inadequadamente como uma questão total** em PM4L1.



Fonte: Dados da pesquisa.

O enunciado assertivo “*E você teve medo.*” foi pronunciado inadequadamente pelo participante PM4: apresenta uma maior subida inicial da curva melódica em relação à asserção, além de terminar o enunciado em posição alta.

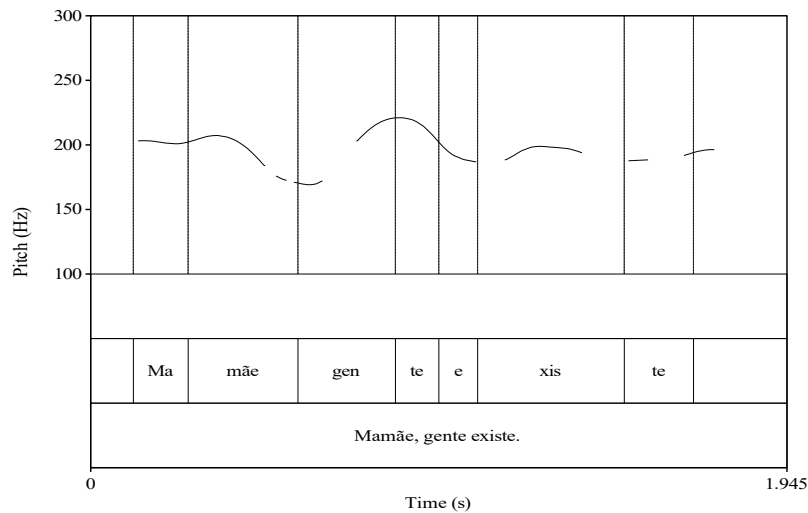
**Figura 36** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção *Mas eu tenho.*, pronunciada **inadequadamente como uma exclamação** em PM4L1.



Fonte: Dados da pesquisa.

A asserção “*Mas eu tenho.*” foi pronunciada inadequadamente como exclamação pelo participante PM4: apesar de não iniciar em tons extra-altos em relação ao restante do enunciado, apresenta uma subida de tom entre a sílaba pretônica final “eu” e a sílaba tônica final “te”, terminando em posição baixa, como acontece nos enunciados exclamativos.

**Figura 37** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção *Mamãe, gente existe.*, pronunciada **inadequadamente como uma questão total** em PM4L1.



Fonte: Dados da pesquisa.

A asserção “[...] *gente existe.*” foi pronunciada inadequadamente como questão total pelo participante PM4: apesar de não iniciar em níveis melódicos extra-altos, apresenta uma subida de tom entre a sílaba pretônica final “e” a sílaba tônica final “xis” no contorno melódico, que termina em posição alta.

Apesar do que se vê acima na leitura de frases assertivas feita pelo participante PM4, é inquestionável a melhora que apresenta na leitura do texto que ele mesmo escreveu após a aula no grupo teste. Leia-se o texto escrito:

**Figura 38** - Cena teatral observada em PM4T1.

Vendedor e cliente

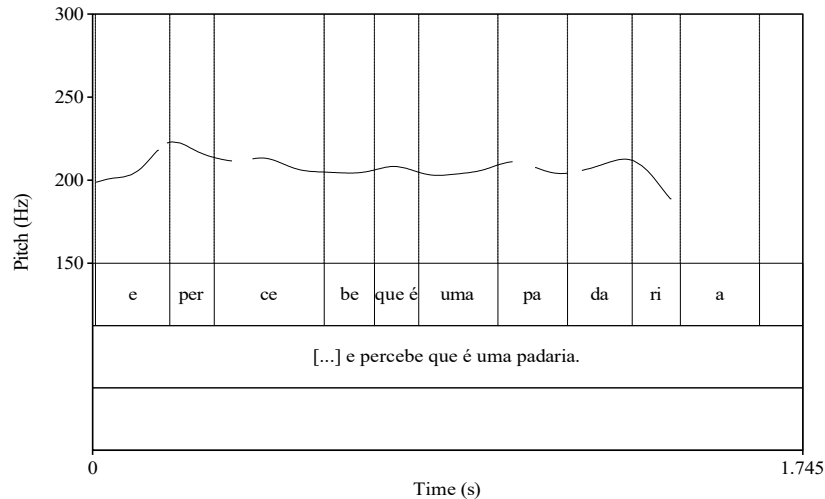
Cliente: Olá, gostaria de comprar um bolo de chocolate e leite  
 Vendedor: Sim, tem aqui. (mostra o bolo)  
 Cliente: Ah, ele é bom para um bolo? É parecido que um  
 bolo de chocolate.  
 Cliente: Ah, tem pão para vender?  
 Vendedor: Tem sim.  
 Cliente: Não, eu quero dois pães!  
 Vendedor: Quanto mais?  
 Cliente: É quanto custa?  
 Vendedor: O pão é R\$ 1,00 e o bolo é R\$ 2,00.  
 Cliente: Quanto custa muito bolo? Uma para um bolo  
 de chocolate.  
 Vendedor: Mais é mais preço.  
 Cliente: Ah, tá. Vou comprar.  
 Vendedor: Obrigada.

Fonte: Dados da pesquisa.

No texto escrito pelo participante PM4, percebe-se que foi feita a pontuação adequada

de todos os enunciados. E essa habilidade também se mostra na pronúncia das asserções, como se pode ver no contorno melódico de cada uma:

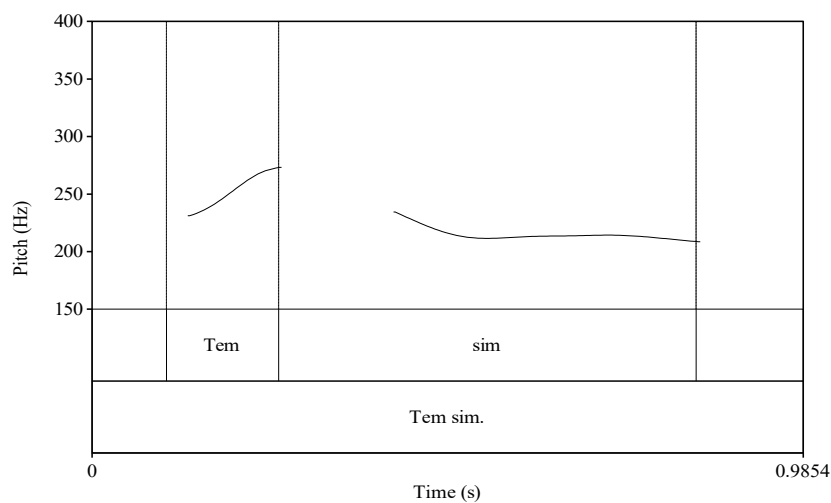
**Figura 39** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção [...] e percebe que é uma padaria., pronunciada **adequadamente** em PM4L3.



Fonte: Dados da pesquisa.

A asserção “[...] e percebe que é uma padaria.” foi pronunciada adequadamente pelo participante PM4: não inicia em tons extra-altos em relação ao restante do enunciado e ainda apresenta uma descida entre a sílaba pretônica final “da” e a sílaba tônica final “ri”, finalizando em posição baixa.

**Figura 40** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção *Tem sim.*, pronunciada **adequadamente** em PM4L3.

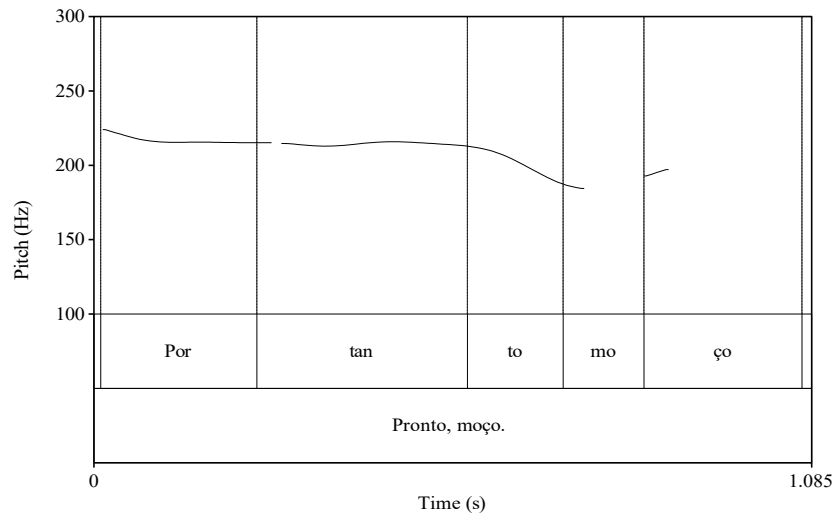


Fonte: Dados da pesquisa.

O enunciado assertivo “*Tem sim.*” foi pronunciado adequadamente pelo participante

PM4, pois, entre as únicas sílabas que o compõem, ocorre exatamente uma descida de tom entre a sílaba pretônica final “tem” e a sílaba tônica final “sim”, terminando em posição baixa.

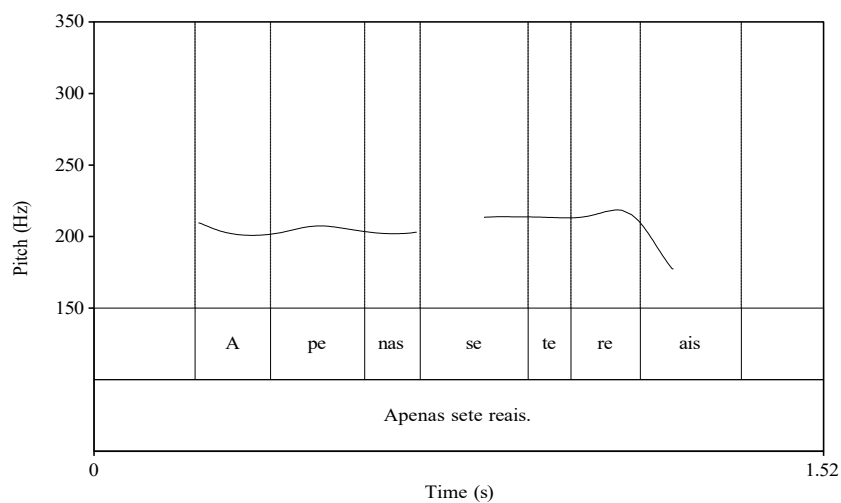
**Figura 41** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção *Pronto, moço.*, pronunciada **adequadamente** em PM4L3.



Fonte: Dados da pesquisa.

A asserção “*Pronto, moço.*” (escrita assim, mas dita “*Portanto, moço.*” na gravação do áudio) foi pronunciada adequadamente pelo participante PM4: não inicia com níveis melódicos extra-altos, bem como apresenta uma descida de tom entre a sílaba pretônica final “to” e a sílaba tônica final “mo”.

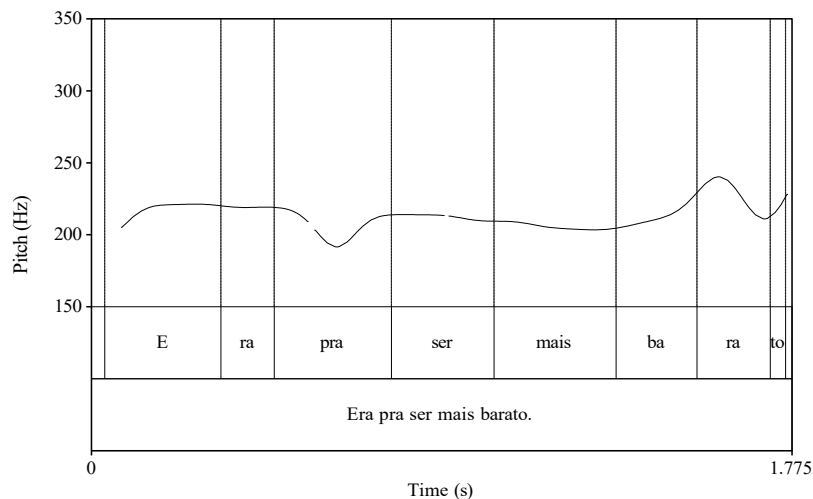
**Figura 42** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção *Apenas sete reais.*, pronunciada **adequadamente** em PM4L3.



Fonte: Dados da pesquisa.

O enunciado assertivo “*Apenas sete reais.*” foi pronunciado adequadamente pelo participante PM4: o contorno melódico não inicia com níveis extra-altos de entonação, bem como apresenta nitidamente uma descida de tom entre a sílaba pretônica final “re” e a sílaba tônica final “ais”, terminando em posição baixa.

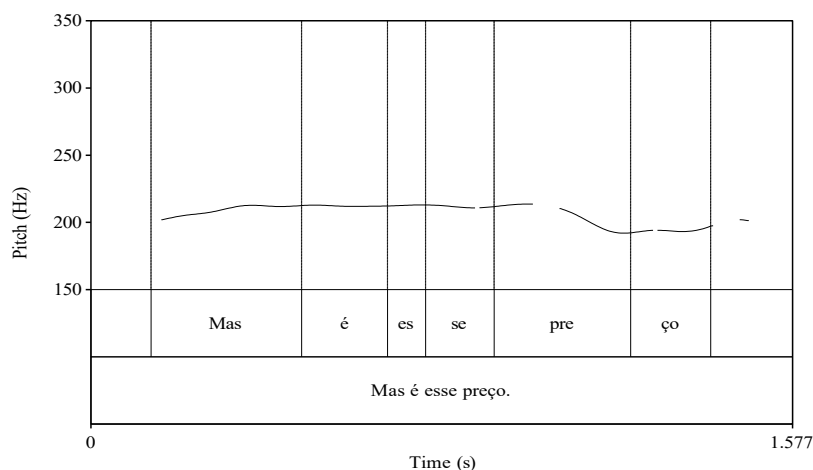
**Figura 43** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção *Era pra ser mais barato.*, pronunciada **inadequadamente como exclamação** em PM4L3.



Fonte: Dados da pesquisa.

A asserção “*Era pra ser mais barato.*” foi pronunciada inadequadamente como exclamação pelo participante PM4: apesar de o contorno melódico não começar em níveis extra-altos, apresenta uma subida de tom entre a sílaba pretônica final “ba” e a sílaba tônica final “ra”.

**Figura 44** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção *Mas é esse preço.*, pronunciada **adequadamente** em PM4L3.

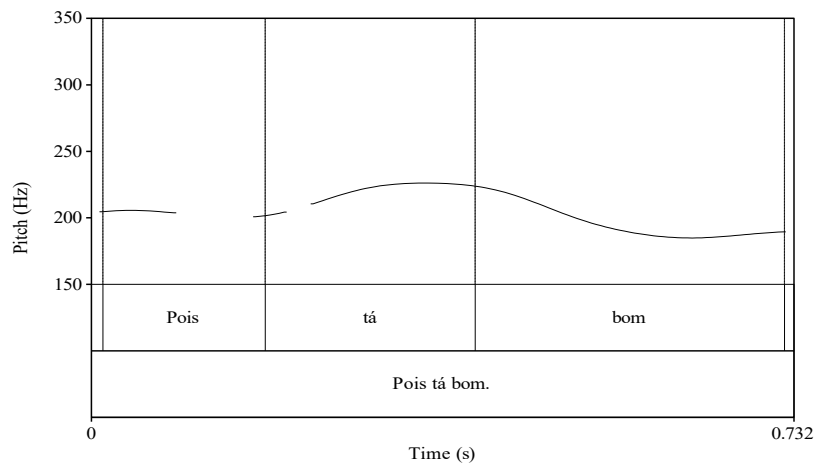


Fonte: Dados da pesquisa.



A asserção “*Mas é esse preço.*” foi pronunciada adequadamente pelo participante PM4: não inicia com níveis melódicos extra-altos e ainda apresenta uma descida de tom da sílaba tônica final “pre” em relação à sílaba pretônica final “se”, finalizando o contorno em posição baixa.

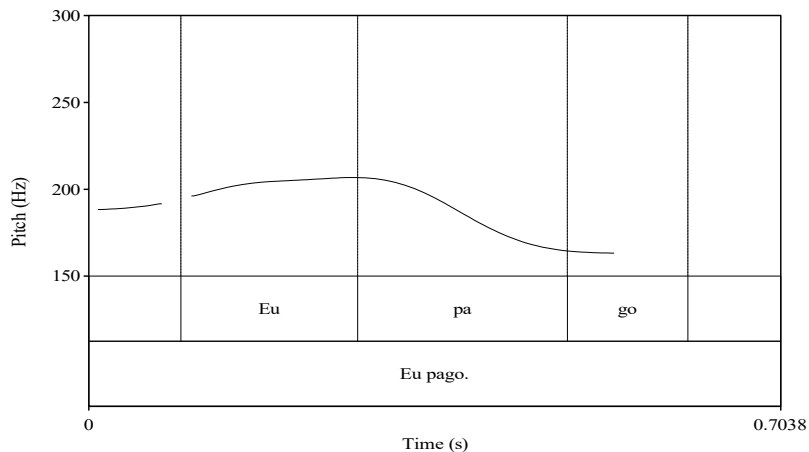
**Figura 45** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção *Pois tá bom.*, pronunciada adequadamente em PM4L3.



Fonte: Dados da pesquisa.

O enunciado assertivo “*Pois tá bom.*” foi pronunciado adequadamente pelo participante PM4: o contorno não inicia com níveis melódicos extra-altos, bem como apresenta uma descida de tom entre a sílaba pretônica final “tá” e a sílaba tônica final “bom”, finalizando em posição baixa.

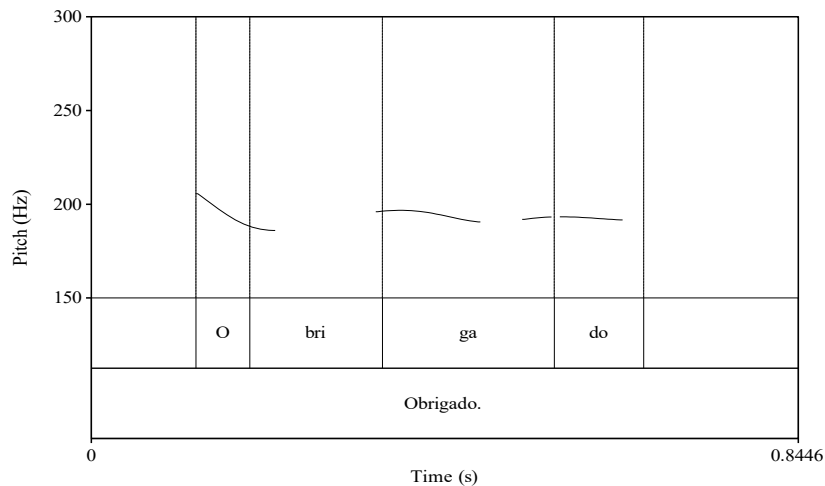
**Figura 46** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção *Eu pago.*, pronunciada adequadamente em PM4L3.



Fonte: Dados da pesquisa.

O enunciado assertivo “*Eu pago.*” foi pronunciado corretamente pelo participante PM4, visto que não há níveis extra-altos de entonação no início do contorno melódico, bem como percebe-se uma descida entre a sílaba pretônica final “eu” e a sílaba tônica final “pa”, finalizando a curva melódica em uma posição baixa.

**Figura 47** – Contorno melódico (suavizado em 5 Hz) da asserção *Obrigado.*, pronunciada **adequadamente** em PM4L3.



Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, o enunciado “*Obrigado.*” também foi pronunciado adequadamente como asserção pelo participante PM4: não há níveis melódicos extra-altos no início do contorno e ainda percebe-se que há uma leve descida de tom entre a sílaba pretônica final “bri” e a sílaba tônica “ga”, sendo o contorno melódico finalizado em posição baixa.

Percebe-se, olhando para as curvas melódicas representadas acima que o contexto e a intencionalidade do autor facilitam consideravelmente a pontuação adequada dos tipos frasais.

E isso, junto ao resultado geral da pesquisa, demonstra que a metodologia de ensino de pontuação aplicada no grupo teste pode ser mais eficaz para o aprendizado de pontuação, além de levar ao entendimento de que o fator *contexto* torna o ensino de pontuação muito mais significativo e proveitoso.

Partindo desse pressuposto é que se sugere a aplicação das oficinas propostas no capítulo a seguir.

## **5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA**

A proposta de intervenção didática a seguir visa ser para o professor de língua portuguesa uma ferramenta alternativa para um ensino de pontuação mais focado nos tipos frasais mais comuns no falar cotidiano brasileiro, a asserção, a interrogação e a exclamação, um dispositivo que pretende otimizar o trabalho do professor em sala de aula, já que reúne um conjunto de materiais e orientações que demandaria um tempo maior de planejamento para se organizar.

A sequência didática “A Pontuação e o Drama” tem esse nome por dois motivos: primeiro porque pretende trazer a compreensão de como pontuar os diversos tipos de enunciados; segundo porque usa como suporte para o ensino dos tipos frasais: o gênero texto dramático, extremamente rico em aspectos prosódicos de entonação. Sendo assim, além de aprender sobre pontuação, o aluno ainda terá a oportunidade de desenvolver a leitura e a expressividade linguística e corporal.

E é isso que a BNCC (BRASIL, 2022) orienta para o ensino de pontuação: para além da mera identificação, o aluno deve “conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentido provocados nos textos pelo uso dos sinais de pontuação”. Em outras palavras, a ideia não é mais decorar regras de pontuação, mas entender o efeito de sentido que elas podem provocar dentro de um texto, dentro de uma situação de comunicação possível dentro do cotidiano do aluno.

### **5.1 Objetivo geral**

- Desenvolver no aluno um melhor domínio de leitura e escrita, a fim de que ele reconheça e aprenda a pontuar adequadamente os tipos frasais mediante as diferentes intenções de comunicação e entonações de voz.

### **5.2 Objetivos específicos**

- Pontuar adequadamente frases interrogativas, exclamativas e assertivas;
- Reproduzir corretamente a entonação de voz de cada tipo frasal dentro de um contexto;
- Exercitar a leitura dramática;

- Produzir textos teatrais com os tipos frasais estudados;
- Fazer a transposição do texto teatral para o espetáculo.

### 5.3 Público-alvo da proposta

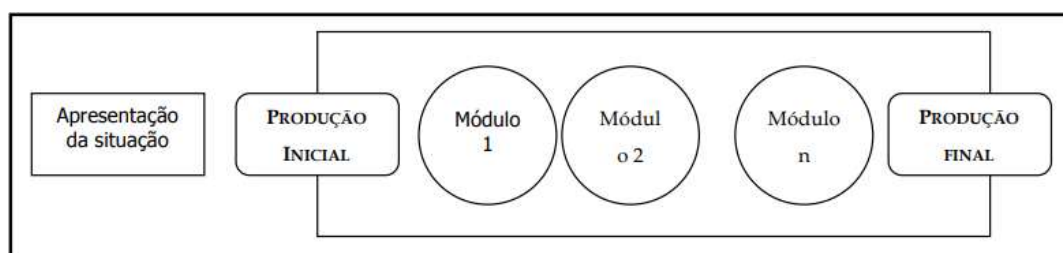
A proposta de intervenção aqui apresentada pretende alcançar especialmente alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. No entanto, ela pode ser trabalhada também em turmas de 6º, 7º e 8º ano, a depender da necessidade e do nível de maturidade de cada uma.

### 5.4 Estrutura e método da proposta de intervenção

Quanto à fundamentação da sequência didática aqui apresentada, buscou-se o modelo defendido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) na publicação “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. Para os autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Sendo assim, o estudo de pontuação dos tipos frasais nesta proposta de intervenção será feito a partir do gênero texto dramático.

Mediante os estudos dos autores supracitados, a estrutura da sequência didática deve ser composta de *Apresentação da situação*, *produção inicial*, *módulos de atividades*, *produção final*, como se pode ver:

**Figura 48** – Esquema da sequência didática



Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)

A esse modelo de sequência didática, Costa-HUbes e Simioni (2014) propuseram uma adaptação, na qual o *Módulo 1* deve ser posto logo após a *Apresentação da situação*, a fim de que os conhecimentos prévios dos alunos sejam ativados e, a partir daí, o professor possa identificar o nível de conhecimento dos alunos acerca de determinado assunto.

Além dessa adaptação, os autores ainda sugerem que, após a *Produção final*, acresça-se

a sessão *Circulação do gênero/texto*, em que se colocarão orientações acerca da publicação dos textos produzidos pelos alunos, promovendo, assim, um sentimento de pertencimento, responsabilidade e de importância dentro da comunidade à qual eles pertencem, além de uma compreensão melhor acerca do contexto e meios de circulação dos gêneros textuais. Esse foi o modelo de sequência didática escolhido aqui.

Na **primeira etapa**, é feita uma sensibilização da turma para o tema através da apresentação/exibição de um monólogo, a partir do qual os sinais de pontuação, suas funções e efeitos de sentido já serão observados. Nessa mesma etapa, é proposta aos alunos a leitura dramática de uma cena de teatro, a fim de que o professor já consiga ter uma noção das dificuldades encontradas pelos alunos. Algumas noções básicas do gênero dramático já começam a ser trabalhadas/recapituladas.

Na **segunda etapa**, novamente é exercitada com os alunos a leitura dramática, agora de um outro texto dramático, bem como é proposta aos alunos uma transcrição de uma cena exibida em vídeo e, em outro momento, a primeira produção textual, em duplas/trios, do gênero dramático, a partir da descrição de um cenário, que, ao final, deverá ser lida pelos alunos autores, que usarão a técnica da leitura dramática. Essas produções servirão para o professor, como diagnósticos quando ao nível de conhecimento da turma.

A **terceira etapa**, por sua vez, aprofunda-se no estudo dos tipos frasais e suas respectivas entonações no português brasileiro. Para isso, sugeriu-se a utilização de um programa de análise acústica da voz, chamado PRAAT, disponível gratuitamente na *web*, através do qual o professor poderá realizar algumas experiências em sala de aula com os alunos, gravando áudios de enunciados já trabalhados com os alunos e visualizando seus contornos melódicos.

Na **quarta etapa**, a sequência recapitula a estrutura e características do texto teatral e propõe uma produção final em grupos, a partir de temas/situações sorteadas pelo professor ou escolhidas pelos próprios alunos. Em outro momento, essa produção é revista e corrigida, até que esteja pronta para ser apresentada ao público.

A **quinta etapa** finaliza a sequência didática, trazendo a proposta da montagem de um portfólio da turma com o compilado de todas as peças teatrais escritas no decorrer das etapas desta sequência e sua doação para a biblioteca da escola, tornando a leitura disponível a toda a comunidade escolar. Além disso, nessa etapa, é proposta a encenação das peças para as demais turmas, em um palco montado no pátio ou auditório da própria escola.

# SEQUÊNCIA DIDÁTICA

## *A pontuação e o drama*

---

Caro professor,

esta sequência didática propõe atividades para o trabalho com a pontuação associada à entonação de tipos frasais - asserções, interrogações e exclamações dentro de textos do gênero dramático, em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa. O objetivo principal aqui é desenvolver no aluno um melhor domínio de leitura e escrita, a fim de que ele reconheça e aprenda a pontuar adequadamente os tipos frasais mediante cada intenção de comunicação e entonação de voz.

Especificamente, pretende-se:

- ✚ Pontuar adequadamente frases interrogativas, exclamativas e assertivas;
- ✚ Reproduzir corretamente a entonação de voz de cada tipo frasal dentro de um contexto;
- ✚ Exercitar a leitura dramática;
- ✚ Produzir textos teatrais com os tipos frasais estudados;
- ✚ Fazer a transposição do texto teatral para o espetáculo.

## *Sumário*

<b>MÓDULO 1. Ponto, para que te quero?.....</b>	<b>2</b>
<i>Sensibilizando. ....</i>	<i>2</i>
<i>O drama dos pontos.....</i>	<i>5</i>
 <b>MÓDULO 2. Deixa eu colocar um ponto .....</b>	 <b>8</b>
<i>Como funciona o texto teatral?.....</i>	<i>8</i>
<i>Segue o tom!.....</i>	<i>14</i>
<i>A primeira escrita.....</i>	<i>15</i>
<i>O passo a passo do texto.....</i>	<i>16</i>
<i>Lendo e fazendo drama.....</i>	<i>17</i>
 <b>MÓDULO 3. O poder de um ponto.....</b>	 <b>18</b>
<i>Recapitulando.....</i>	<i>18</i>
<i>Ponto a ponto.....</i>	<i>21</i>
 <b>MÓDULO 4. O ponto faz o drama.....</b>	 <b>24</b>
<i>A estrutura do texto teatral.....</i>	<i>24</i>
<i>Ideia na cabeça, caneta na mão!.....</i>	<i>26</i>
<i>Sempre se pode melhorar!.....</i>	<i>28</i>
 <b>MÓDULO 5. Abram as cortinas!.....</b>	 <b>29</b>
<i>Entrando em cena.....</i>	<i>29</i>
<i>No ponto!.....</i>	<i>30</i>

## MÓDULO 1

# Ponto, para que te quero?

CONTEÚDOS: Os sinais de pontuação e os tipos frasais; gênero texto dramático.

OBJETIVOS:

- ✚ Relembrar os sinais de pontuação – ponto de interrogação, ponto de exclamação e ponto final;
- ✚ Reconhecer/relembrar as funções desses sinais de pontuação;
- ✚ Reconhecer a entonação de voz própria da interrogação, da exclamação e da asserção no português brasileiro;
- ✚ Exercitar a leitura dramática de texto teatral que contenha uma boa diversidade de tipos frasais;
- ✚ Relembrar aspectos importantes do gênero dramático.

HABILIDADES BNCC: EF69LP46, EF67LP28, EF35LP24, EF35LP07 e EF69LP53.

MATERIAIS: Cartazes com o texto *Monólogo Adolescente*; Cópias do texto teatral *O Dragão Verde*; *Data show*; vídeo em mp4 do monólogo; computador, caixa de som, fichinhas com sinais de pontuação.

TEMPO: 2 aulas.

## Sensibilizando...

*Professor, você pode promover a sensibilização dos seus alunos para o tema apresentando um pequeno monólogo que será sugerido por esta sequência didática ou mesmo um monólogo de sua escolha. Você pode, inclusive, se desejar, apresentar um monólogo de sua autoria. É interessante escolher ou produzir um texto que esteja relacionado à realidade e anseios de seus alunos, a fim de que eles se engajem ao máximo nas atividades da sequência. Se possível, prepare com antecedência um cantinho da sala com o tema da sequência, decorando-o com os sinais de pontuação a serem estudados (uma boa sugestão é desenhá-los com expressões faciais), bem como o título desta sequência didática – “O Drama da Pontuação”. Também não se esqueça de ensaiar bem o texto, de caracterizar-se para a encenação e de preparar um bom fundo musical para a apresentação da cena.*

Inicie a aula anunciando que fará a encenação de um **monólogo**, ou, se preferir, que fará a exibição de um monólogo em *data show*. Eis aqui uma sugestão de monólogo encenado pela atriz Sofia Vallyn e promovido pela Agência Five SP:

## MONÓLOGO ADOLESCENTE

Preciso te contar um segredo! Mas promete que não vai contar pra ninguém? *(pausa para ouvir a resposta)* Então... eu sempre quis fazer uma loucura. Não aquelas de fazer mal pra alguém. Não! Longe de mim! Aquelas saudáveis, sabe? Bom, por conta da nossa idade, você sabe que é bem complicado fazer qualquer coisa. Os nossos pais estão sempre na nossa cola. Enfim, eu falei pra eles que ia passar o final de semana na casa de uma amiga. Sabe o que eu fiz? *(risos)* Eu viajei sozinha pra praia! Sim! Eu peguei o ônibus e fui. Juro! Eu nunca me senti tão livre! *(ri e depois para pra ouvir)* Se eu senti medo? *(respira fundo)* Sim. Sim, porque se qualquer coisa acontecesse comigo, ninguém ia ficar sabendo. Eu senti uma culpa por ter mentido pra eles, um remorso por achar que eu estava fazendo algo de errado. Mas, pela primeira vez na minha vida, eu senti vontade de conhecer pessoas novas, e de conhecer o mundo! É, eu sei que eu não devia ter feito isso por causa da minha idade, mas uma loucura na vida não faz mal, né? *(risos)*

Agência Five SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eJZE6nJzYfw>. Acesso em: 02/12/2023

Após a encenação ou exibição do monólogo em vídeo, promova uma rápida roda de conversa, sobre a encenação.

### PERGUNTAS QUE PODEM NORTEAR A RODA DE CONVERSA:

- ✚ Vocês já haviam assistido a uma apresentação como essa? Sabem como se chama?
- ✚ Por qual motivo vocês acreditam que eu me caracterizei assim?
- ✚ Como vocês interpretam o que foi encenado?
- ✚ Que sensações as falas da personagem transmitem?
- ✚ Sabiam que esse tipo de encenação geralmente parte de um texto escrito?

Destaque o fato de que, para cada enunciado, há um tom de voz e um sinal de pontuação na escrita que permite ao falante/escritor transmitir determinadas sensações. Você pode inserir outras perguntas, além de deixar seus alunos à vontade para perguntas e comentários. Após essa rápida roda de conversa, anuncie que fará um desafio em duplas ou trios, e que eles precisarão pontuar corretamente esse mesmo texto escrito em um determinado intervalo de tempo (no máximo, 10 minutos). Para isso, entregue os cartazes e as fichas com os sinais de pontuação e leia ou reproduza o monólogo enquanto eles preenchem as lacunas. Vencem as duplas/trios que preencherem corretamente as lacunas dentro do tempo estabelecido. Ao final, escolha um dos grupos vencedores e peça que expliquem por que pontuaram cada frase daquela forma, ou seja, que apontem o sentido de cada sinal de pontuação.

*Professor(a), lembre-se de preparar com antecedência alguns cartazes (um para cada dupla/trio) com o texto do monólogo escrito, retirando os sinais de pontuação do final das frases e colocando lacunas no lugar (em linhas ou quadrados). Junto aos cartazes, recorte quadradinhos de papel com os sinais de pontuação do texto na quantidade exata de lacunas, apenas para serem afixadas ao cartaz, coloque-os em um envelope e entregue aos grupos. Finalize este momento expondo os cartazes e anunciando os vencedores da disputa. E, só então, apresente a eles todo o trabalho que será realizado nesta sequência, módulo a módulo.*

Você pode utilizar este modelo, apenas ampliando-o em cartaz:



### MONÓLOGO ADOLESCENTE

Preciso te contar um segredo  Mas promete que não vai contar pra ninguém  (*pausa para ouvir a resposta*) Então... eu sempre quis fazer uma loucura  Não aquelas de fazer mal pra alguém  Não  Longe de mim  Aquelas saudáveis, sabe  Bom, por conta da nossa idade, você sabe que é bem complicado fazer qualquer coisa  Os nossos pais estão sempre na nossa cola  Enfim, eu falei pra eles que ia passar o final de semana na casa de uma amiga  Sabe o que eu fiz  (*risos*) Eu viajei sozinha pra praia  Sim  Eu peguei o ônibus e fui  Juro  Eu nunca me senti tão livre  (*ri e depois para pra ouvir*) Se eu senti medo  (*respira fundo*) Sim  Sim, porque se qualquer coisa acontecesse comigo, ninguém ia ficar sabendo  Eu senti uma culpa por ter mentido pra eles, um remorso por achar que eu estava fazendo algo de errado  Mas, pela primeira vez na minha vida, eu senti vontade de conhecer pessoas novas, e de conhecer o mundo  É, eu sei que eu não devia ter feito isso por causa da minha idade, mas uma loucura na vida não faz mal, né  (*risos*)

Os quadradinhos com os sinais de pontuação podem ser feitos neste formato e tamanho:



Imprima-os ou confeccione-os na quantidade necessária.

## O drama dos pontos

Neste segundo momento da aula, coloque os alunos dispostos em círculo e diga a eles que receberão uma cena teatral escrita e que agora será feita uma **leitura dramática**. Quando todos estiverem com o texto em mãos, pergunte a eles se já fizeram esse tipo de leitura. Caso não tenham tido ainda essa experiência, explique o que é uma leitura dramática e qual a sua finalidade.

**Leitura dramática** é a “leitura fluente das falas” de um texto dramático. Nela, exploram-se “os recursos paralinguísticos e cinésicos que orientam as falas: a **pontuação**, as **pausas**, as **palavras em maiúsculas**, a **entonação**, o **ritmo** e o **timbre de voz** adequados, **gestos**, **movimentos** e **expressão facial** condizentes com os personagens tal como atores fariam em cena.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Português: conexão e uso, 9º ano**: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Explique que, na leitura dramática, cada aluno lerá a fala de um personagem, e que, nesse formato de leitura, não se leem os nomes indicativos dos personagens nem as rubricas, apenas as falas. No entanto, as rubricas devem ser respeitadas. Não é necessário fazer a cena, apenas lê-la com expressividade, como se estivesse no palco.

Professor, distribua as cópias ou projete o texto a seguir, propondo primeiramente uma leitura individual e silenciosa. Em seguida, realize, com os alunos, uma leitura dramatizada de uma das cenas do texto teatral “O Dragão Verde” da dramaturga Maria Clara Machado. Para isso, escolha 5 alunos. Cada um lerá a fala de um dos personagens. Você lerá apenas a descrição inicial da cena. Explique a eles que, na leitura dramatizada, deve-se tentar, ao máximo, expressar as emoções dos personagens em cada fala, por meio da entonação de voz e das expressões faciais. Ajude-os na leitura, sempre que precisarem.

### LEITURA 1

#### O Dragão Verde

##### 2ª CENA

*Corte. Pajens entram e fazem a mudança do cenário. Arrumam em cena três tronos: um maior, um médio e um menor. O Rei, a Rainha e a Princesa entram e se instalam nos tronos. Segue o Primeiro-Ministro e a Ama. Por último entra o Bobo da Corte e senta-se próximo ao Rei. O Rei está arrasado. Tira a coroa e entrega-a ao Primeiro-Ministro.*

REI: Não aguento mais isto, Ministro. Me pesa demais. Mande fabricar uma mais leve...

MINISTRO: Pois não, Majestade.

RAINHA: Aguenta, Dagoberto! Aguenta!

BOBO: Aguenta, Dagoberto! Aguenta!

REI: Tenho que aguentar, Fininha?

RAINHA: Claro, Dagoberto.

BOBO: Claro, Dagoberto.

REI: Então, vamos aos assuntos do dia, Ministro.

MINISTRO (*desabafando*): Desta vez, Majestade, ele abusou. Comeu seis damas da corte, cinco deputados federais, vereador municipal, dois tenentes, quatro crianças inteligentíssimas e um bispo aposentado.

REI (*quase chorando*): Não aguento mais... Pobre povo, pobre reino. Se isto continuar, acabaremos um deserto. Estou cansado de lutar... Estou velho... (*começa a chorar.*)

RAINHA: Pare de chorar, Dagoberto. Isto são maneiras de se comportar?

REI: Temos que matar este dragão!

MINISTRO: E se convocarmos nosso exército de novo contra ele?

REI: Não adianta e você sabe disto. Da última vez que convoquei a infantaria, a metade de nossos bravos soldados foi tragada numa nuvem de fogo. Um horror!

MINISTRO: E a artilharia?

REI: As balas pareciam uma bola de gude. A casca do dragão é intransponível!

MINISTRO: Aviões?

REI: Ele estraçalhou um jumbo com uma rabada só. Nada vence o dragão!

MINISTRO: Temos que encontrar um herói.

REI: É isto, Ministro. Um herói! Só um herói é capaz de enfrentar este dragão. Mas onde? Onde encontrar este herói? Estão todos tão ocupados nas suas lutas particulares... íntimas... já se foi o tempo...

MINISTRO: E se déssemos um prêmio ao vencedor? O senhor sabe, Rei, um pouco de incentivo não faz mal a ninguém, e o povo adora prêmios.

REI: Você quer dizer incentivos fiscais?

MINISTRO: Não.

REI: Uma televisão a cores, carros, bicicletas... Coisas assim?

(*Bobo ri e bate palmas.*)

MINISTRO: Não. Isto já está muito gasto. Batido. Tem que ser um prêmio maior.

REI: Uma viagem ao estrangeiro?

(*Bobo ri e bate palmas.*)

MINISTRO: Não.

REI: Um emprego na câmara dos vereadores?

(*Bobo ri e bate palmas.*)

MINISTRO: Não.

REI: Já sei. Um prêmio tão velho como o mundo! Aquele que vencer o Dragão Verde ganhará a mão de minha filha, a Princesa Filosel Aurora!

(*Filosel se sobressalta e fica em pé.*)

FILOSEL: Eu?

REI: Filha, você seria capaz de se sacrificar pelo povo?

FILOSEL: Como, pai?

REI: Se casando com o herói que vencer o Dragão Verde.

FILOSEL: É preciso, Rei-Pai?

REI: É.

FILOSEL: Então, eu caso. (*Suspiro. Filosel se abraça à Ama*)

MARIA CLARA MACHADO. O Dragão Verde. *Os cigarras e os formigas e outras peças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

*Após as leituras, pergunte aos alunos se eles já conheciam a autora. Depois de ouvi-los, acrescente alguma informação importante sobre Mara Clara Machado. As informações abaixo podem ajudar. Você poderá projetá-las junto a uma fotografia da escritora.*

**Maria Clara Jacob Machado**, nascida em Belo Horizonte, no dia 3 de abril de 1921 e falecida no Rio de Janeiro, em 30 de abril de 2001, foi uma **escritora e dramaturga brasileira**, autora de famosas peças infantis e fundadora do *Tablado*, escola de teatro do Rio de Janeiro.

*Wikipédia*



Ao fim da leitura dramática, chame a atenção da turma para o fato de os sinais de pontuação conferirem drama aos diálogos dentro de um texto, trazendo para a leitura uma diversidade de entonações que expressam diferentes intenções e emoções das personagens. E que, se não fossem os sinais de pontuação, a compreensão dos textos escritos não seria possível em língua portuguesa.

Ainda com os textos em mãos, faça o seguinte exercício oral com os alunos:

1. A qual gênero textual pertence esse texto?
2. Qual a finalidade do texto teatral ou texto dramático?
3. Que elementos o compõe?
4. O que são as rubricas e para que servem? Como elas são escritas?
5. Qual a necessidade de repetir o nome do personagem cada vez que ele vai falar?
6. A parte inicial da cena também é chamada rubrica. Qual a sua função primordial?
7. O texto teatral precisa de narração? Por quê?

Peça também que marquem

- com lápis azul todas as frases/enunciados do texto que expressam um questionamento, uma pergunta;

- com lápis **vermelho** todas as frases/enunciados do texto que expressam uma emoção forte, seja ela boa ou ruim.

- com lápis verde todas as frases/enunciados que expressam uma afirmação, seja ela positiva ou negativa.

Dê alguns minutos para que os alunos concluam a atividade e depois pergunte quais enunciados eles marcaram de cada tipo e o que eles perceberam em comum em cada grupo de frases. Dê destaque aos sinais de pontuação usados em cada uma e a intenção do autor em pontuar daquela forma.

## MÓDULO 2

# Deixa eu colocar um ponto...

CONTEÚDOS: Função dos sinais de pontuação e suas entonações; Texto dramático.

OBJETIVOS:

- ✚ Exercitar a leitura dramática, lendo adequadamente os tipos frasais;
- ✚ Relembrar elementos e características do texto dramático;
- ✚ Reconhecer os sinais de pontuação e suas entonações;
- ✚ Transcrever cena de teatro exibida em vídeo, pontuando corretamente os enunciados.
- ✚ Produzir uma cena de teatro com três tipos frasais estudados.

HABILIDADES BNCC: EF69LP46, EF67LP29, EF69LP53 e EF69LP50.

MATERIAIS: Cópias do texto teatral “Busca ao tesouro”, de Monteiro Lobato; Cópias da atividade escrita proposta; Cópias descrição do cenário e passo a passo de escrita do texto teatral; Caderno, lápis e caneta; *data show*, vídeo em mp4 da peça teatral *Pluft, o fantasminha*.

TEMPO: 6 aulas.

## Como funciona um texto teatral?

*Professor, agora, será feita a leitura de um segundo texto teatral. É interessante que os alunos se coloquem em círculo, a fim de terem um melhor contato visual. Distribua as cópias do texto e peça aos alunos que prestem atenção às rubricas, informações que aparecem entre parênteses ao longo do texto, sublinhando cada uma delas no decorrer da leitura. Novamente, promova uma leitura dramatizada (agora, de preferência, com os alunos que não participaram da primeira). Lembre-os de realizá-la de forma bem expressiva.*

### LEITURA 2

#### Busca ao Tesouro

MONTEIRO LOBATO

#### 1ª CENA

DONA BENTA: Bom dia! (*ou Boa tarde*). Gosto muito de contar histórias para as crianças. Hoje estou aqui para contar mais uma história muito interessante a vocês. É a história de um tesouro escondido. Um tesouro muito valioso. Todos que tinham algum problema e tocassem naquele tesouro, os problemas desapareciam. A nossa história começa quando Pedrinho sonha numa noite de luar.

PEDRINHO: (*Deitado em sua caminha, luar ao fundo, a boneca Emília entra*)

EMÍLIA: Pedrinho, acorda. Você tem uma grande missão a realizar.

PEDRINHO: O quê? (*acordando*) Quem está falando?

EMÍLIA: Sou eu, a boneca Emília. Não me conhece mais não? Sou a boneca de Narizinho.

PEDRINHO: Boneca Emília? Mas bonecas não falam. Deve ser um sonho. Vou voltar a dormir. (*deita-se*)

EMÍLIA: Será que eu vou ter que beliscar o seu bumbum?

PEDRINHO: Acho bom, pra eu ter certeza que não é um sonho.

EMÍLIA: (*Se aproxima e belisca o seu bumbum*)

PEDRINHO: Ai, doeu, sabia?!

EMÍLIA: Você não pediu?

PEDRINHO: Pedi, mas não precisava exagerar.

EMÍLIA: E então, está preparado?

PEDRINHO: Preparado pra quê?

EMÍLIA: Preparado para encontrar um grande tesouro.

PEDRINHO: Tesouro? Que tesouro?

EMÍLIA: O que você vai procurar.

PEDRINHO: Mas é necessário que eu vá mesmo? Por que eu?

EMÍLIA: Porque você foi o escolhido.

PEDRINHO: Essa história não está me cheirando bem. Mas se é para o bem de todos, diga aos seus superiores que eu vou.

### 2ª CENA

DONA BENTA: Pedrinho, então, juntou as suas coisas de viagem, colocou em uma maletinha e saiu estrada a fora em busca daquele tal tesouro. Mas quando ele estava no meio do caminho, descobriu que não tinha pego as pistas, e imaginou...

PEDRINHO: Caramba, mas pra que lado eu vou? Pra lá ou para cá? Estou perdido. E agora!? O que faço? VISCONDE: (*entrando*) Bom dia, Pedrinho! Pra onde você está indo?

PEDRINHO: Não sei. Acho que me perdi. Eu tinha que encontrar um grande tesouro, mas não me deram as pistas.

VISCONDE: Que tesouro é esse?

PEDRINHO: Não sei te informar, só sei que é um grande tesouro.

VISCONDE: Posso ir com você?

PEDRINHO: Eu acho que pode.

VISCONDE: Então vamos por ali. Acho que sei o caminho. (*sai na frente*)

PEDRINHO: Mas como que ele sabe o caminho? (*sai também*)

### 3ª CENA

DONA BENTA: Mas eis que naquela estrada uma vilã muito ruim resolve aparecer para atrapalhar tudo, porque ela tinha muito interesse naquele tesouro. Era a bruxa Cuca.

CUCA: Então quer dizer que esses dois estão indo procurar um grande tesouro. Pois fiquem sabendo que eu também estou procurando esse tesouro. Ele é muito valioso. É mágico. E como eu já sei fazer algumas mágicas, com ele vou fazer muito mais, e serei a Dona do Sítio do Pica-pau amarelo. Mas sozinha acho que não vou conseguir, preciso de um aliado. (*aparece o Saci*) Acho que já encontrei alguém.

SACI: Bom dia Cuca? O que está fazendo por aqui?

CUCA: Procurando um grande tesouro. Um super tesouro. Um baita de um tesouro. Será que você não podia me ajudar, não?

SACI: Ajudar? Eu? Será que eu devo, hein, crianças?

CUCA: Repartirei a metade com você, está bem?

SACI: A metade? Um grande tesouro? Quem sabe assim com esse grande tesouro eu não consigo melhorar a minha aparência... Então eu vou.

### 4ª CENA

DONA BENTA: E os dois saíram atrás de Pedrinho e Visconde.

TIA NASTÁCIA: (*gritando dos fundos*) Crianças venham comer, o almoço já está pronto.

DONA BENTA: Calma Anastácia, elas logo chegarão. Estão numa missão muito importante.

TIA NASTÁCIA: Mas a comida vai esfriar.



DONA BENTA: Elas logo chegarão. Acalme-se. E como eu estava dizendo, a Cuca mais o Saci, que havia sido enganado pela Cuca, saíram atrás de Pedrinho e Visconde. A Cuca tinha a intenção de pegar o tal tesouro para ela, mas não sabia do que se tratava.

### 5ª CENA

EMÍLIA: O tesouro que estão procurando, não é ouro nem diamante. Não é moedas antigas nem dinheiro. É o poder de realizar sonhos, mudar de vida, mas sempre para o bem.

NARIZINHO: Mas se eles não sabem disso, como vão encontrá-lo?

EMÍLIA: Só quem tem o coração puro pode encontrar. Só quem é realmente bom, entra nos segredos do coração.

NARIZINHO: Segredos do coração?

EMÍLIA: Sim. Só quem é puro, quem é bom para os outros, respeita os pais, os professores, consegue entrar no coração mágico. O coração das boas realizações.

NARIZINHO: Mas por que você pediu para o Pedrinho encontrar esse tesouro?

EMÍLIA: Porque precisamos colocar mais bondade no coração da Cuca. Ela é muito maldosa.

NARIZINHO: Mas se ela encontrar primeiro o tal tesouro, ou seja o tal coração Mágico, o coração das boas realizações?

EMÍLIA: Não vai acontecer nada. Porque ela não conseguirá abrir a porta do bom coração, enquanto ela não tiver a bondade como prioridade dentro dela. E se ela insistir, algo de muito ruim pode acontecer com ela.

### 6ª CENA

DONA BENTA: A Cuca não sabia desse detalhe, e acreditava que de posse do suposto tesouro, ela se apoderaria de tudo o que ela quisesse.

PEDRINHO: Visconde, será que estamos no caminho certo?

VISCONDE: Claro que estamos. Segundo o meu livro de pesquisas, o tesouro que estamos procurando, está mais perto do que a gente pensa.

PEDRINHO: Será?

VISCONDE: Com toda a certeza do mundo eu te garanto.

CUCA: Ham ham. Quer dizer que vocês sabem onde está o meu tesouro. O tesouro que eu vou encontrar.

PEDRINHO: Mas quem convidou vocês para virem também.

SACI: Foi a Boneca Emília. Ela chegou e disse: Vocês tem que encontrar o tesouro primeiro que o Pedrinho, porque senão será fatal.

VISCONDE: Muito estranho. Muito estranho. Jamais a Emília faria um negócio desses.

PEDRINHO: Vocês tem certeza que a Emília disse isso mesmo?

CUCA: Claro, claríssimo. Como esse sol que nos ilumina, num dia de Primavera sem nuvens.

VISCONDE: Bem já que vocês estão dizendo a verdade, podem ir.

CUCA: E vocês não vão não? Vão ficar aí?

PEDRINHO: Nós precisamos descansar um pouco, estamos muito cansados.

CUCA: E vão descansar por muito tempo. (*Levanta as mãos*) Porque eu vou hipnotizar vocês. "Pó do sono, pó da maldade, faça esses dois dormirem por dois, dois não, cinco dias seguidos." (*os dois caem desmaiados*)

SACI: Chiii, acho que vão ficar aí por um bom tempo.

CUCA: Cinco dias. É o suficiente para encontrarmos o tal tesouro mágico. Serei a dona disso aqui tudo. O sítio será meu, tudo será meu.

SACI: Mas e eu, não terei a minha parte também?

CUCA: Claro, claro.

(*saem rindo*)

**7ª CENA**

DONA BENTA: A Cuca como sempre fazendo as suas maldades, tentava atrapalhar a missão de Visconde e Pedrinho. Ela achava que se encontrasse o Tesouro primeiro que os dois se transformaria numa Crocodila muito poderosa. Mas nem tudo está perdido...

EMÍLIA: Olha, quem está lá dormindo?

NARIZINHO: É o Pedrinho e o Visconde.

EMÍLIA: Visconde? O que ele está fazendo aqui?

NARIZINHO: Com certeza, tentando ajudar Pedrinho. Mas como são dois preguiçosos, caíram no sono.

EMÍLIA: Eles foram enfeitiçados pelo pó do sono da cuca.

NARIZINHO: E agora?

EMÍLIA: Agora vamos desfazer o feitiço.

NARIZINHO: Mas eu não sei fazer isso.

EMÍLIA: Não se preocupe, eu sei.

NARIZINHO: Mas quem te ensinou? Alguma bruxa?

EMÍLIA: Não, eu li num dos livros do Visconde. Só que eles não podem saber que estamos aqui, senão Pedrinho vai desistir da missão. Aí então o resultado será fatal. Imagina a Cuca de posse do grande Tesouro? Ela pode até se transformar numa dinossaura. Imagina? Vai acabar com as nossas florestas, comendo tudo.

NARIZINHO: Então vamos nos esconder.

EMÍLIA: Espere um pouquinho. Pó do sono, pó da maldade, desfaça agora o seu poder! Repitam comigo, todos que estão me ouvindo. Crianças, vamos ajudar o Pedrinho e o Visconde. Repitam comigo: Pó do sono, pó da maldade, desfaça agora o seu poder! Muito obrigada, crianças.

NARIZINHO: Agora vamos nos abaixar.

**8ª CENA**

PEDRINHO: (*acordando*) O que foi isso?

VISCONDE: Acho que a mágica da Cuca se desfez. Estamos livres para encontrar o tesouro novamente, vamos.

PEDRINHO: Vamos. (*saem*)

**9ª CENA**

EMÍLIA: (*aparecendo*) Eu não disse que dava certo?!

NARIZINHO: E deu. O que vamos fazer agora?

EMÍLIA: Vamos segui-los de longe, para que possamos ter certeza de que tudo vai dar certo.

NARIZINHO: Então vamos.

**10ª CENA**

DONA BENTA: A boneca Emília junto com a Narizinho foram, então, atrás de Visconde e Pedrinho. A Cuca mais o Saci chegaram onde estava guardado o grande tesouro. (*Um grande coração pintado em forma de porta*)

CUCA: Será que é aqui?

SACI: Deve ser, é tudo tão estranho.

CUCA: Vamos abrir então. Vá e abra a porta primeiro.

SACI: Eu não, vai você. É você quem é a mais poderosa aqui.

CUCA: Se você não abrir, o trato está desfeito. E pode esquecer a metade de tudo.

SACI: Mais isso não é justo.

CUCA: É justíssimo.

SACI: Eu vou, mas se alguma coisa acontecer comigo eu ... eu...

CUCA: Você não vai fazer nada. Certo?



SACI: Então lá vou eu. *(quando ele põe a mão na porta, explode algo e sai uma fumaça de dentro, e ele leva um grande choque)* Ai. *(salta longe)*

CUCA: Você é muito mole. *(Vai abrir a porta, fica grudada, e uma luz forte fica por trás dando efeito de choque)* Me tira daqui, me tira daqui. *(O saci puxa ela para trás e os dois caem)*

SACI: Isso não vai dar certo. Acho que eu vou-me embora.

CUCA: Não vai não, fica aqui. Quando os dois chegarem, se eles conseguirem abrir a porta e pegar o tesouro, nós tomaremos e fugimos daqui, certo.

SACI: Então vamos nos esconder. *(saem)*

### 11ª CENA

PEDRINHO: *(entrando)* Veja, chegamos.

VISCONDE: Que coisa maravilhosa! Isso é muito bonito, não é mesmo crianças?

PEDRINHO: Eu também acho. Vamos abrir logo e voltar para casa, a dona Benta deve estar muito preocupada com a gente.

VISCONDE: As honras são todas suas. Fique à vontade.

PEDRINHO: *(Abre então a porta, sai uma luz for lá de dentro, Pedrinho encontra apenas um anel)* Só tem esse anel aqui. Onde está o tesouro?

VISCONDE: O tesouro está dentro do seu coração. E você acaba de abri-lo para todos nós aqui. De agora em diante nessa história, você tem o poder de transformar as pessoas más em pessoas boas. Mas a principal missão é...

EMÍLIA: *(entrando)* Transformar a Cuca numa crocodila boa.

NARIZINHO: E fazer com que a paz reine nesse sítio pra sempre.

### 12ª CENA

CUCA: *(entrando)* Então quer dizer que vocês querem me transformar numa coisa boa, de bom coração? Nunca, ouviram? Isso nunca vai acontecer. E esse tesouro me pertence *(pega da mão de Pedrinho)*. Agora serei muito poderosa.

EMÍLIA: Não será não. O desejo de Pedrinho já está gravado nos poderes deste anel.

CUCA: Não é possível, eu não consigo mais fazer maldades, o que está acontecendo comigo?

VISCONDE: De hoje em diante, nessa história, você será uma ótima crocodila. Amiga de todos, e só fará o bem.

SACI: E eu também?

EMÍLIA: Você nunca foi maldoso. Apenas brincalhão. Fará apenas brincadeiras boas de agora em diante.

VISCONDE: Parabéns, Cuca. Você agora é uma das nossas.

CUCA: Eu não acredito numa coisa dessas. Eu boazinha. Só aqui nessa história mesmo.

VISCONDE: E todos nós deveríamos ser assim por toda a vida, e em todas as histórias. Porque só a bondade transforma corações.

DONA BENTA: E assim termina essa história. Mais uma do Sítio do Pica-Pau amarelo.

*Professor, após a leitura, peça que seus alunos respondam à atividade de compreensão e interpretação do texto a seguir. De preferência, entregue cópias da atividade aos alunos.*

## COMPREENENDO O TEXTO...

1. Todo texto teatral é dividido em **cen**as, e cada cena é uma unidade de ação em uma peça teatral, indicada pela entrada ou saída dos atores, com alteração ou não de cenário. E um conjunto de cenas interligadas é chamado de **ato**. O texto dramático lido só contém um ato. Quantas cenas compõem o ato único do texto “Busca ao tesouro”?
2. Escreva, em poucas palavras, o que acontece em cada **cena**.
3. Releia o **título** do texto. O que ele sugere para você?
4. Todo texto dramático segue uma sequência linear de situação inicial, o conflito, o clímax (tensão) e o desfecho. Em torno de qual **conflito** ocorre todo o drama?
5. Como ocorre o **desfecho**?
6. Um texto dramático tem características diferentes de outros gêneros textuais, como fábula, conto e romances. Que características diferentes você percebeu?
7. Nos gêneros citados na questão anterior, é necessário que haja sempre um **narrador**. Por que no texto dramático não há necessidade de um narrador?
8. As rubricas podem caracterizar os personagens de uma peça teatral. As falas também nos ajudam a entender como eles são. Releia o trecho:

**EMÍLIA:** Será que eu vou ter que beliscar o seu bumbum?

**PEDRINHO:** Acho bom, pra eu ter certeza que não é um sonho.

**EMÍLIA:** *(Se aproxima e belisca o seu bumbum)*

**PEDRINHO:** Ai, doeu, sabia?!

**EMÍLIA:** Você não pediu?

9. Agora, responda: pelas falas de Emília, conseguimos entender a sua personalidade? Como ela é?

10. Observe os termos e frases que você sublinhou durante a leitura. Eles se chamam **rubricas**. Retire do texto uma rubrica que descreve o cenário, outra que indica o tom de voz da personagem e outra que indica como determinado personagem deve se comportar no palco.

No gênero **texto teatral**, não há, em geral, um narrador. A história é contada por meio de falas e de ações, que são deduzidas a partir das falas ou descritas entre parênteses, nas chamadas **rubricas**. Estas também informam a entrada e a saída dos personagens do palco, os elementos que compõem o cenário e o tom de algumas falas em cena. Embora as rubricas orientem alguns aspectos da atuação, quando o texto é apresentado, nos espetáculos teatrais, cabe aos atores e diretores definir como serão as cenas. (ORMUNDO, Milton; SINISCALCHI, Cristiane)

*Professor, ao término da resolução da atividade, discuta as questões com os alunos, tire suas dúvidas e elogie as boas respostas.*

## Segue o tom!

Após a revisão do gênero texto dramático, exiba em vídeo um trecho da peça teatral “Pluft, o Fantasminha”, de Maria Clara Machado, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LEUCcG9LkoY>:



Para não tornar a atividade cansativa e muito demorada, reproduza o vídeo até o minuto 9:10. Após a exibição, diga aos alunos que eles farão individualmente a **transcrição** de uma parte do diálogo entre Pluft e sua mãe, disposta entre o minuto 6:40 e 7:40. Chame a atenção dos alunos para a estrutura do texto teatral e, especialmente, para a pontuação das frases.

Para tornar possível a transcrição, reproduza o trecho do vídeo, fazendo pausas, para que cada aluno tenha tempo de escrever e observar a entonação de voz dos atores, pontuando adequadamente as falas. Repita as falas quantas vezes forem necessárias. Deixe que pensem. Ao final, recolha as atividades, corrija-as e devolva-as na aula seguinte com as devidas anotações, mostrando, em cartaz ou slides, o trecho transcrito com a pontuação adequada:

### TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA PEÇA TEATRAL “PLUFT, O FANTASMINHA”:

PLUFT: Mamãe!

MÃE: O que é, Pluft?

PLUFT: (Sempre com a boneca de pano) Mamãe, gente existe?

MÃE: Claro, Pluft. Claro que gente existe.

PLUFT: Mamãe, tenho tanto medo de gente! (Larga a boneca.)

MÃE: Bobagem, Pluft.

PLUFT: Ontem passou lá embaixo, perto do mar, e eu vi.

MÃE: Viu o que, Pluft?

PLUFT: Vi gente, mamãe. Só pode ser. Três.

MÃE: E você teve medo?

PLUFT: Muito, mamãe.

MÃE: Você é bobo, Pluft. Gente é que tem medo de fantasma e não fantasma que tem medo de gente.

PLUFT: Mas eu tenho.

MÃE: Se seu pai fosse vivo, Pluft, você apanharia uma surra com esse medo bobo. Qualquer dia deste eu vou te levar ao mundo para vê-los de perto.

PLUFT: Ao mundo, mamãe?!!

MÃE: É, ao mundo. Lá embaixo, na cidade...

PLUFT: (Muito agitado vai até a janela. Pausa.) Não, não, não. Eu não acredito em gente, pronto...

MÃE: Vai sim, e acabará com estas bobagens. São histórias demais que o tio Gerúndio conta para você.

MACHADO, Maria Clara. **Pluft, o fantasma**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

## A primeira escrita

Num outro momento, proponha aos seus alunos a seguinte produção textual:

Divida a turma em duplas e proponha uma primeira escrita de texto teatral. A ideia consiste em escrever um texto dramático a partir da descrição de um cenário.

A seguir, vocês lerão uma descrição de cenário. A partir dela, escrevam **uma cena de texto teatral**. Introduzam personagens no cenário ou caracterizem melhor as que já aparecem. Usem as rubricas para indicar o comportamento dos atores no palco, a construção e as mudanças de cenário, de figurino, etc. Não esqueçam as **falas dos personagens** e uma **pontuação** adequada em cada enunciado.

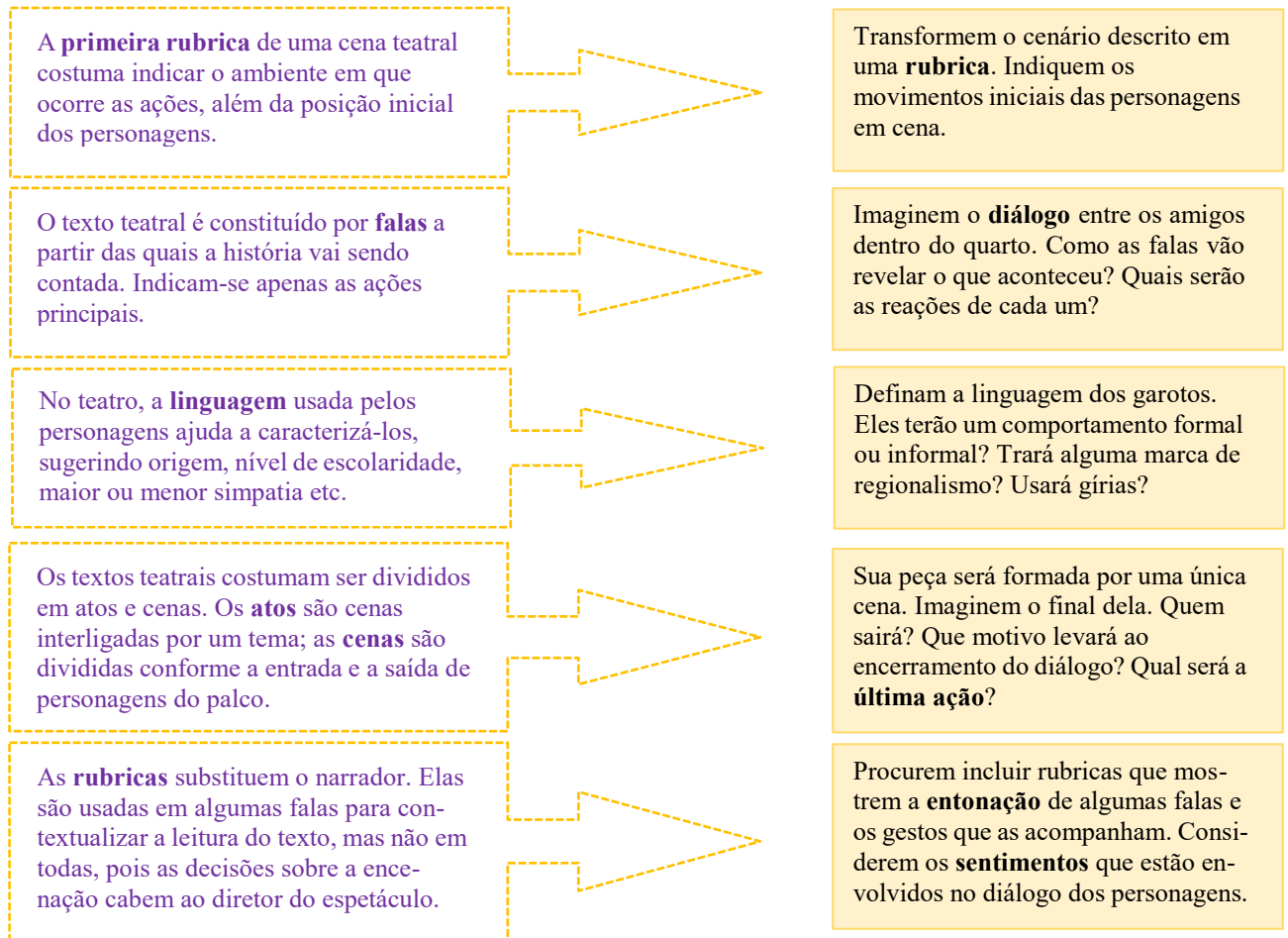
Noite. É o aniversário de dez anos de Kal e todos vão dormir na casa dele. Kal, Mal, Boff, Ro, Tilly e Jaz sentam-se em semicírculo de frente para a plateia. A luz está apagada, mas cada um tem uma lanterna acesa. Os raios de luz brilham no quarto.

(Caco Barcellos, David Farr, Marcelo Rubens Paiva, Judith Johnson. *Conexões 2007 – Nova dramaturgia para jovens*. São Paulo: Célia Helena Teatro Escola. P. 182, apud William Cereja; Thereza Cochar. *Português Linguagens, 8º ano*. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 41)

*Professor, após propor a produção escrita aos alunos, combine com eles os seguintes pontos:*

- ✚ Quem vai ser o público-alvo do texto teatral que irão produzir?
- ✚ Ele tem o propósito de divertir, assustar, convencer, educar ou informar?
- ✚ Onde os textos serão publicados?

As informações a seguir vão ajudar os alunos a compor o texto teatral (quadro adaptado do livro *Se liga na língua/7º ano* – Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, 2018, p. 162 e 163). Você pode projetá-las ou distribuí-las em cópias.



## *O passo a passo do texto*

1. Redijam a primeira rubrica para informar os elementos do cenário e os movimentos iniciais.
2. Anotem, usando apenas letras maiúsculas, o nome do personagem que fala, seguido por dois-pontos. Na sequência, anotem a fala.
3. Desenvolvam a história escrevendo o diálogo. Cuidem para que a sequência tenha uma lógica e que revele a história ao leitor.
4. Escrevam a última fala, que corresponde ao momento em que um dos personagens sai de cena.
5. Redijam as rubricas para caracterizar as reações emocionais dos personagens. Vocês podem indicar o tom de voz, gestos, expressões faciais etc.
6. Incluam as rubricas lembrando-se de que são escritas entre parênteses. Se o texto for digitado, usem *itálico*.
7. Releiam o texto para verificar se a linguagem empregada se mantém igual em todas as falas do personagem de modo a manter a coerência.

## *Lendo e fazendo drama*

Professor, proponha que, nesse momento, a dupla apresente a cena por meio de uma **leitura dramática**. A leitura deve ser expressiva, com entonação e tom de voz caprichados. A dupla deve entregar cópias do texto ao professor e às outras duplas. Ao final da apresentação, convide dois alunos para avaliarem o texto apresentado, considerando os critérios a seguir:

1.	<b>A cena criada faz sentido na descrição de cena usada como ponto de partida para o texto?</b>
2.	<b>A sequência de falas constrói uma história?</b>
3.	<b>As rubricas ajudam no entendimento das falas, indicando entonações e ações principais?</b>
4.	<b>A primeira rubrica informa o cenário e os movimentos iniciais?</b>
5.	<b>A linguagem dos personagens mantém-se a mesma ao longo do texto?</b>
6.	<b>A leitura dramática contribuiu para que os leitores apreciassem a cena?</b>
7.	<b>A altura da voz, a entonação e o ritmo de fala estavam adequados à situação vivida pelos personagens?</b>

*Após as apresentações, peça às duplas que considerem os comentários feitos pela turma e aprimorem as partes do texto que não ficaram satisfatórias, caso existam. Também faça intervenções sempre que necessário, orientando os alunos quanto a possíveis alterações na pontuação dos enunciados e estrutura do texto.*

## MÓDULO 3

# O poder do ponto

CONTEÚDOS: Os sinais de pontuação e suas funções; Tipos frasais e entonação.

OBJETIVOS:

- ✚ Reconhecer os sinais de pontuação;
- ✚ Identificar a função de cada sinal de pontuação;
- ✚ Identificar os tipos frasais mais conhecidos – asserção, interrogação e exclamação;
- ✚ Conhecer os contornos melódicos próprios de cada tipo frasal do português brasileiro;
- ✚ Associar os contornos melódicos dos enunciados aos sinais de pontuação.

HABILIDADES BNCC: EF69LP53 e EF35LP07.

MATERIAIS: Cópias do texto “Sinais de Pontuação”; quadro e pincel acrílicos; computador; software PRAAT; *data show*; acesso à internet; slides; fone de ouvido; cópias da atividade de pontuação.

TEMPO: 2 aulas.

## Recapitulando...

Professor, reproduza o texto a seguir e leia com os alunos para dar início a esta etapa da sequência:

### LEITURA 3

#### Sinais de Pontuação

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

- Esta história já começou com um erro — disse a Vírgula.
- Ora, por quê? — perguntou o Ponto de Interrogação.
- Deveriam me colocar antes da palavra "quando" — respondeu a Vírgula.
- Concordo! — disse o Ponto de Exclamação. — O certo seria: "Os sinais de pontuação estavam quietos dentro do livro de Português, quando estourou a discussão".
- Viram como eu sou importante? — disse a Vírgula.
- E eu também — comentou o Travessão. — Eu logo apareci para o leitor saber que você estava falando.
- E nós? — protestaram as Aspas. — Somos tão importantes quanto vocês. Tanto que, para chamar a atenção, já nos puseram duas vezes neste diálogo.

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

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

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

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

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

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

— Olha nós aí de novo — disseram as Aspas.

— Pois eu estou presente desde o começo — disse o Travessão.

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

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

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

João Anzanella Carrascoza. *Conto Os sinais de pontuação*. Disponível em: <https://www.soportugues.com.br/secoes/portuguesinho/sinaisPontuacao.php>. Acesso em 03/12/2023.

Após a leitura, resalte a importância de se escrever enunciados bem pontuados, visto que um simples sinal pode mudar completamente o sentido de uma frase, ou mesmo fazê-la perder completamente o sentido.

Para exercitar esse conhecimento, escreva no quadro os seguintes enunciados (um por vez) sem sinal de pontuação:

**A GUERRA COMEÇOU**

Em seguida, diga que vai pontuá-lo com um sinal de pontuação, e que eles deverão ler juntos em alta voz na entonação correta. Comece pelo ponto final, depois refaça o exercício com o ponto de interrogação e com o ponto de exclamação. Repita essa atividade oral algumas vezes com outras frases, sempre alternando os sinais de pontuação “ponto final”, “ponto de exclamação” e “ponto de interrogação”. Veja algumas sugestões abaixo, retiradas do texto *Pluft, o fantasminha*, lido anteriormente:

**E VOCÊ TEVE MEDO**

**GENTE EXISTE**

**MAS EU TENHO**



Para tornar a aula ainda mais interessante, após esse rápido exercício, você pode utilizar o programa PRAAT, como forma de demonstrar fisicamente e analisar, junto aos seus alunos, as diferenças entoacionais dos enunciados afirmativos, interrogativos e exclamativos no português brasileiro. Para isso, baixe o programa gratuitamente em seu computador, através do link [https://www.fon.hum.uva.nl/praat/download\\_win.html](https://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html), e espelhe-o, nesse momento, em *data show*.

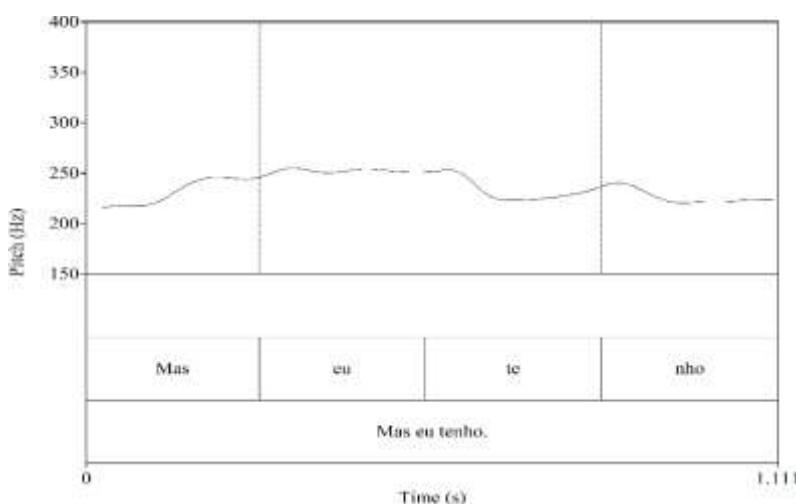
*Professor, caso você não tenha familiaridade com o PRAAT, você pode acessar, com antecedência, o minicurso gratuito **Usando o PRAAT**, ofertado pelo linguista Plínio Barbosa, em seu canal homônimo no You Tube. Os primeiros 4 vídeos já são suficientes para que você consiga manusear a ferramenta e fazer a demonstração para os seus alunos*

Antes de realizar a atividade, explique que esse programa é usado por estudiosos da Fonologia, com o objetivo de fazerem a análise acústica de sons produzidos em várias línguas, sejam eles fonemas, palavras, frases ou textos inteiros. Uma das possibilidades é visualizar o contorno melódico, ou seja, a curva melódica de diversos tipos de enunciados.

Nesse momento, mostre em slides, as seguintes imagens retiradas do programa:

### ENUNCIADO DECLARATIVO

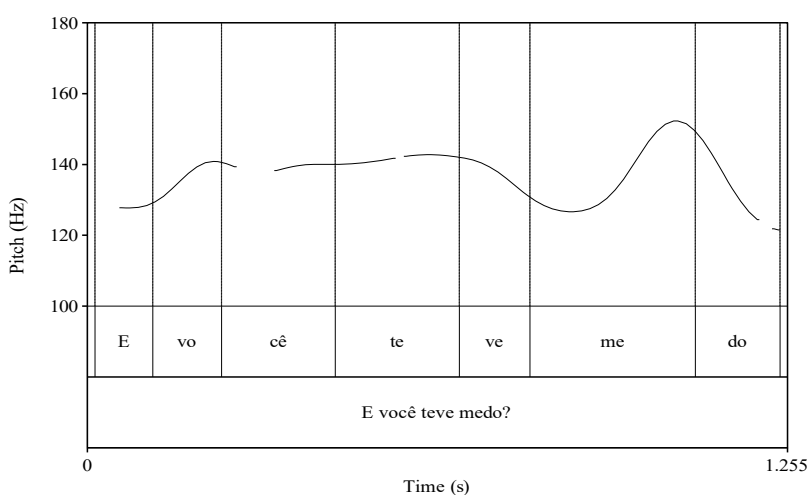
(Asserção, afirmação)



Nesse enunciado, percebe-se uma **queda** entre a última sílaba pretônica ("eu") e a sílaba **tônica final** ("te"), ou seja, a pretônica está em um nível médio e a tônica em um nível baixo.

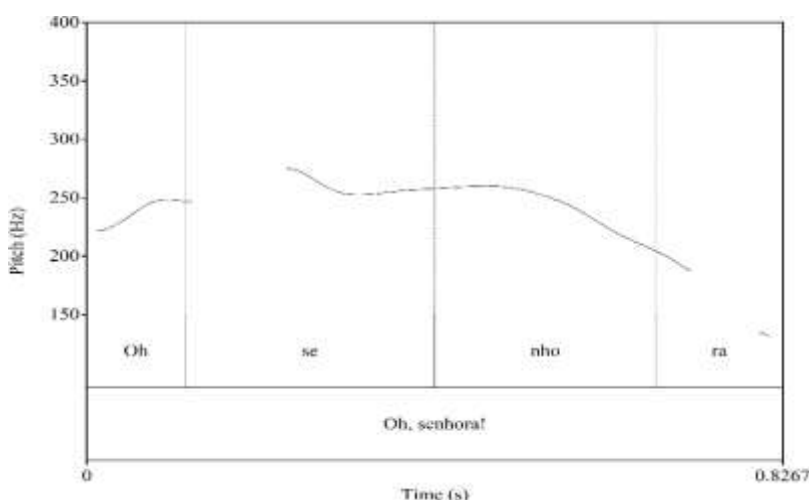
### ENUNCIADO INTERROGATIVO

(pergunta direta)



Nesse enunciado, percebe-se uma **subida maior no início** do contorno ("vo"), seguido de uma **descida** e uma **finalização em posição alta**, na sílaba tônica ("me").

## ENUNCIADO EXCLAMATIVO



Os enunciados exclamativos costumam apresentar um **nível extra alto no início do contorno** e uma **queda gradual ao longo do enunciado**.

Agora, chegou a hora de os alunos verem a “mágica” acontecer ao vivo! Com o fone de ouvido conectado ao seu computador e o programa aberto, chame um aluno (e outros após esse, se achar necessário) para que pronuncie ao microfone do computador ou do fone de ouvido um mesmo enunciado pontuado de formas diferentes (asserção, interrogação e exclamação), como foi feito na atividade anterior.

**ATENÇÃO:** No momento da gravação do áudio, é necessário que a turma inteira faça completo silêncio, a fim de que não haja interferência na representação do contorno melódico da fala do aluno no programa.

## Ponto a ponto

Após o momento de experiência que vocês tiveram juntos usando o PRAAT em sala de aula, chegou a hora de verificar o uso da pontuação no texto escrito.

Explique que todo texto precisa ser pontuado de forma que seja possível lê-lo e compreendê-lo. O texto dramático, por conter muitas falas, precisa de bastante atenção especialmente quanto aos sinais de pontuação que atuam nos tipos de frases.

É comum encontrarmos, no decorrer de um texto teatral, os diferentes tipos frasais.

Mostre aos seus alunos alguns exemplos retirados dos textos trabalhados na etapa 1 desta sequência:

**FRASE DECLARATIVA** – faz uma afirmação e encerra com ponto final:

Ex.: *Então, vamos aos assuntos do dia, Ministro.*

**FRASE INTERROGATIVA** – faz uma pergunta e encerra com ponto de interrogação:

Ex.: *Tenho que aguentar, Fininha?*

**FRASE EXCLAMATIVA** – faz uma exclamação e encerra com ponto de exclamação:

Ex.: *Aguenta, Dagoberto!*

**OBS:** Professor, se achar por bem, você mesmo pode mostrar os contornos melódicos dos enunciados acima dentro do PRAAT, ao vivo!

Nesse momento, entregue aos alunos outro trecho da peça teatral “Pluft, o fantasminha” com alguns sinais de pontuação inadequados. Diga a eles que você exibirá o trecho em vídeo e que devem, primeiramente assistir, para, depois lerem o texto escrito, fazendo as correções necessárias. Exiba o trecho quantas vezes forem solicitadas pelos alunos.

Sugerimos que exiba o trecho do vídeo, que vai do minuto 7:40 a 9:10:

#### LEITURA 4

**PLUFT:** Olha, mamãe, olha o que eu descobri! O que é isto?!

**MÃE:** Isto tio Gerúndio trouxe do mar. *(Pluft fora de cena continua a descobrir coisas, que vai jogando em cena: panos, roupas, chapéus etc.)*

**PLUFT:** Por que tio Gerúndio não trabalha mais no mar, hein, mamãe?

**MÃE:** Porque o mar perdeu a graça para ele...

**PLUFT:** *(Sempre remexendo, descobre um espartilho de mulher)* E isto, mamãe, *(aparecendo)* que é isso? Ele trouxe isto também do mar? *(Coloca o espartilho na cabeça e passeia em volta da mãe.)*

**MÃE:** Pluft, chega de remexer tanto nas coisas...

**PLUFT:** *(Larga o espartilho de mulher no chão e passeia na cena à procura do que fazer)* Vamos brincar, tá bem? Finge que eu sou gente. *(Veste-se de fraque e de cartola.)*

**MÃE:** *(Sem vê-lo)* Chega de fazer desordem, meu filho. Você acaba acordando tio Gerúndio. *(Ela olha para o baú.)*

**PLUFT:** *(Pé ante pé, chega por detrás da cadeira da mãe e grita)* Uuuuh! *(A mãe leva um grande susto e deixa cair as agulhas e o tricô)* Eu sabia! Eu sabia que você também tinha medo de gente. Peguei! Peguei! Peguei mamãe com medo de gente...peguei mamãe com medo de gente!...

**MÃE:** *(Procurando de gatinhas os óculos e o tricô)* Pluft, você quer apanhar? Como é que eu posso acabar o meu tricô para os fantasminhas pobres, se você não me deixa trabalhar? *(A mãe volta à cadeira bufando e Pluft volta à janela pensativo.)*

MACHADO, Maria Clara. **Pluft, o fantasminha.** – 1. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

**Sugerimos que entregue o texto aos alunos assim**

LEIA MAIS UM TRECHO DA PEÇA TEATRAL “**PLUFT, O FANTASMINHA**”, OBSERVANDO OS SINAIS DE PONTUAÇÃO EM DESTAQUE. ALGUNS ESTÃO CORRETOS, OUTROS NÃO. Escreva OK onde a pontuação está adequada e escreva o sinal de pontuação correto onde há inadequação.

**PLUFT:** Olha, mamãe, olha o que eu descobri?  O que é isto?

**MÃE:** Isto tio Gerúndio trouxe do mar.  (*Pluft fora de cena continua a descobrir coisas, que vai jogando em cena: panos, roupas, chapéus etc.*)

**PLUFT:** Por que tio Gerúndio não trabalha mais no mar, hein, mamãe!

**MÃE:** Porque o mar perdeu a graça para ele...

**PLUFT:** (*Sem  remexendo, descobre um esparto  de mulher*) E isto, mamãe, (*aparecendo*) que é isso?  Ele trouxe isto também do mar.  (*Coloca o espartilho na cabeça e passeia em volta da mãe.*)

**MÃE:** Pluft, chega de remexer tanto nas coisas...

**PLUFT:** (*Larga o espartilho de mulher no chão e passeia na cena à procura do que fazer*) Vamos brincar, está bem!  Finge que eu sou gente.  (*Veste-se de fraque e de cartola.*)

**MÃE:** (*Sem vê-lo*) Chega de fazer desordem, meu filho?  Você acaba acordando tio Gerúndio!  (*Ela olha para o baú.*)

**PLUFT:** (*Pé ante pé, chega por detrás da cadeira da mãe e grita*) Uuuuh.  (*A mãe leva um grande susto e deixa cair as agulhas e o tricô*) Eu sabia?  Eu sabia que você também tinha medo de gente.  Peguei?  Peguei?  Peguei mamãe com medo de gente... peguei mãe com medo de gente!

**MÃE:** (*Procurando de gatinhas os óculos e o tricô*) Pluft, você quer apanhar?  Como é que eu posso acabar o meu tricô para os fantasminhas pobres, se você não me deixa trabalhar.  (*A mãe volta à cadeira bufando e Pluft volta à janela pensativo.*)

MACHADO, Maria Clara. **Pluft, o fantasminha**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

Dê um tempo para que a turma responda e corrija a atividade em seguida, sempre destacando o porquê de ser cada enunciado ser pontuado da forma que deve ser, ou seja, promova uma discussão acerca de cada enunciado.

## MÓDULO 4

# *O ponto faz o drama*

---

CONTEÚDOS: Recursos estruturais, estilísticos e discursivos do texto teatral; Marcas de oralidade.

OBJETIVOS:

- ✚ Explorar recursos estruturais, estilísticos e discursivos próprios do texto teatral;
- ✚ Reconhecer marcas de oralidade como próprias da fala, mesmo quando formais e públicas;
- ✚ Produzir texto teatral;
- ✚ Reescrever o texto teatral;
- ✚ Pontuar adequadamente os tipos frasais interrogativo, assertivo e exclamativo.

HABILIDADES BNCC: EF67LP29, EF67LP28, EF69LP50 e EF69LP51.

MATERIAIS: Data show; slides; vídeos mp4 das peças teatrais ou acesso à internet; computador; fichas com temas para sorteio, cópias, dos textos finais digitados, portfólio; caderno, lápis e borracha.

TEMPO: 6 aulas.

## *A estrutura do texto teatral*

Professor, chegamos ao momento da produção final. E, para recapitular os conhecimentos acerca do gênero texto dramático, sugerimos que projete em *data show* o quadro abaixo, leia a cena com eles e depois converse sobre a organização padrão do texto teatral, deixando que eles mesmo expliquem cada elemento.

*Professor, projete o quadro abaixo e converse com os alunos sobre a organização padrão do texto teatral, pedindo que eles comparem ao texto que escreveram.*

**CENA IV**  
**FAUSTINO E MARICOTA**

MARICOTA – Eu, sim! Responda-me, por onde andou, que não passou por aqui ontem, e fez-me esperar toda tarde à janela? Por que não foi ao teatro quando eu lá estive com d<sup>a</sup> Mariana? Desculpe-se, se pode. Assim é que corresponde a tanto amor? Já não há paixões verdadeiras. Estou desenganada. *(Finge que chora.)*

FAUSTINO – Maricota...

MARICOTA – Fui bem desgraçada em dar meu coração a um ingrato!

FAUSTINO, *enternecido* – Maricota!

MARICOTA – Se eu pudesse arrancar do peito esta paixão...

FAUSTINO – Maricota, eis-me a teus pés! *(Ajoelha-se, e enquanto fala, Maricota ri-se, sem que ele veja.)* Necessito de toda a tua bondade para ser perdoado!

MARICOTA – Deixe-me. [...]

**Cena:** cada parte do texto teatral marcado pela entrada e pela saída de personagens do palco.

**Os nomes das personagens** devem sempre estar alinhados à esquerda e escritos em caixa alta, sempre antecedendo a fala do personagem.

**Título:** a expressão que nomeia o texto e faz referência ao assunto tratado ou história.

**Fala da personagem:** o que é expresso pela personagem, em entonações diversas.

**Rubrica:** frase ou expressão que indica o modo de fala, comportamento do ator ou descrição do cenário.

Martins Pena. *O Judas em sábado de aleluia*. Disponível em <https://biblio.com.br/default.asp?link=https://biblio.com.br/conteudo/MartinsPena/ojudasemsabadoaleluia.htm>. Acesso em 03 de dezembro de 2023.

Agora, diga à turma que ela assistirá mais um trecho da peça teatral *Pluft, o Fantasminha*. Reproduza o vídeo do minuto 09:04 ao minuto 11:10. Depois, entregue aos alunos o mesmo trecho escrito e peça que identifiquem **marcas de oralidade** na fala das personagens. Caso eles ainda não saibam o que são marcas de oralidade, use o seguinte conceito:

**Marcas de oralidade** são detalhes que caracterizam a fala mais espontânea do dia a dia, menos planejada e corrigida, como: regionalismos, gírias, interrupções (anacolutos), abreviações, desvios gramaticais e prosódias (entonações ou acentuações da fala).

## LEITURA 5

Trecho da peça teatral *Pluft, o Fantasminha* para leitura e identificação de marcas de oralidade:

**PLUFT:** Eu não iria nem a pau.

**MÃE:** Onde, Pluft?

**PLUFT:** Trabalhar no mar. Tenho medo de gente e de mar também. É muito grande e azul demais.. *(De repente Pluft se assusta)* Oh! *(Corre até a mãe sem voz e torna à janela)*

Mamãe, olha lá. Iiii...Estão vindo *(Corre e senta-se no colo da mãe)* Mamãe, mamãe, acode!! Eles estão vindo...vindo do mar... e subindo a praia.

**MÃE:** *(Desvencilhando-se de Pluft, que continua agarrado à sua saia, dirige-se até a janela)*

Não é possível. Desde que nos mudamos para cá ninguém subiu aqui! *(pausa)* É verdade. Lá vêm eles. *(Dirige-se rapidamente para um canto, de onde tira um telefone)* Zero-zero-zero-zero, alô, prima Bolha? *(Toda a vez que a Sra. Fantasma fala ao telefone ouvem-se em resposta barulhos de bolhas d'água, o que é conseguido soprando palavras por um tubo de borracha dentro d'água)* Sou eu. Olha, uma surpresa hoje, aqui. Adivinha só. Gente! Ainda não sei. Sim...sim...Telefone, querida. Adeus, meu bem, eles estão se aproximando. Vem, Pluft.

**PLUFT:** *(Tremendo)* Que medo... que medo... que medo...

**MÃE:** *(Abrindo o baú)* Acorda, Gerúndio. Vem gente!



**GERÚNDIO:** (*Levantando-se, espreguiçando*) Uuuuuu! Tô com um sono!...

**PLUFT:** De verdade, tio Gerúndio. Gente mesmo. O mundo todo vem aí!

**GERÚNDIO:** (*Sonolento*) Tô com sono!... (*Fecha a tampa do baú e desaparece, roncando.*)

(*Pluft e a mãe põem-se a escutar. Ouve-se o barulho de passadas pesadas. Os dois desaparecem. Ouve-se o canto do marinheiro Perna de Pau.*)

A menina Maribel, bel, bel!

Tem os olhos da cor do céu, céu... céu...

E os cabelos cor de mel... mel... mel...

MACHADO, Maria Clara. **Pluft, o fantasma**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

Professor, finalize a aula convidando os alunos a socializarem as marcas de oralidade que eles conseguiram encontrar no trecho. Faça as intervenções necessárias.

#### POSSÍVEIS RESPOSTAS:

- expressão “nem a pau” = **gíria**
- palavra “tô” = **desvio gramatical**
- termo “iiiiiii...” = **acentuação de fala/informalidade**

## *Ideia na cabeça, caneta na mão!*

Professor, chegamos à parte mais importante desta sequência: **a produção final**. Diga à turma que eles produzirão uma **esquete**: uma peça teatral curta, de ato único e de cunho satírico-humorístico, que será apresentada às outras turmas da escola, mas que, antes de iniciarem a produção, eles assistirão à esquete “Imitose”, da Cia. Barbixas de Humor, disponível no canal *Barbixas*, do You Tube.



Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=iwjYwHmYO5g&list=PLv53li4xD7nsz3JRT0tSDuzouPyTF34oF>

Após a exibição da esquete, divida a turma em grupos, de forma que cada um fique com uma média de 4 ou 5 alunos. Quanto ao tema de cada esquete, você pode sortear diferentes temas/situações ou deixar que os próprios grupos decidam.

## SUGESTÕES DE TEMAS/SITUAÇÕES:

1. O uso excessivo de celular e as suas consequências.
2. *Bullying* na escola.
3. Pagando mico no *shopping* ou na festa.
4. Namorado virtual *fake*.
5. Ciúmes de irmão.
6. Fofoca.

Após a formação dos grupos e sorteio dos temas, estabeleça algumas regras de escrita do texto:

### REGRAS DE ESCRITA DO TEXTO TEATRAL:

- *Todos os componentes do grupo devem participar da produção da peça;*
- *Necessariamente as cenas serão compostas de diálogos;*
- *Os diálogos das cenas devem conter enunciados declarativos, interrogativos e exclamativos.*

Organize os grupos em espaços onde poderão conversar entre si e escrever os textos. Dê suporte sempre que necessário.

Depois de produzido o texto teatral, oriente os alunos a fazerem uma **autoavaliação dos textos** a partir dos seguintes questionamentos:

- ✚ A primeira rubrica indica o cenário e o nome dos personagens que estão na cena?
- ✚ O nome dos personagens está destacado antes de suas falas?
- ✚ O texto está organizado de modo que existam apenas as rubricas e os diálogos dos personagens, sem considerar a presença de um narrador?
- ✚ A cena é cômica e pode provocar o riso dos espectadores durante a encenação?
- ✚ As rubricas inseridas na sequência do texto dramático indicam gestos, falas, movimentos e expressões faciais dos personagens?
- ✚ Foi usada uma pontuação correta?

*Professor, recolha os textos e corrija-os, a fim de orientar seus alunos a fazerem os ajustes necessários.*



## *Sempre se pode melhorar!*

*Professor, depois de revisar os textos teatrais, já na sala de aula, converse com os seus alunos sobre os pontos positivos e sobre as fragilidades encontradas nas produções textuais. Em seguida, devolva-os às equipes e oriente-as na reescrita. Não deixe de elogiar aquilo que cada grupo conseguiu fazer de bom. A ideia aqui é incentivá-los.*

### **A REESCRITA:**

Anuncie aos alunos que chegou a hora de reler o texto e entender as anotações e orientações do professor. Então, juntos, eles devem repensar e reescrever o que for necessário.

Professor, oriente seus alunos durante todo o processo de reescrita, até os textos teatrais ficarem prontos para a publicação. Peça que as equipes digitem o texto e providenciem cópias para os seus colegas. Uma sugestão é que quando todos os textos finais (da 1ª e da 2ª produção) estiverem digitados você também junte-os num portfólio e, juntos, doem para a biblioteca da escola.

## MÓDULO 5

# *Abram as cortinas!*

CONTEÚDOS: O texto dramático e a encenação

OBJETIVOS:

- ✚ Refletir sobre a transposição do texto teatral para o espetáculo;
- ✚ Transformar um texto teatral em encenação;
- ✚ Montar um portfólio com os textos produzidos pelos grupos e doar para a biblioteca da escola;
- ✚ Dramatizar as peças teatrais produzidas.

HABILIDADES BNCC: EF69LP46.

MATERIAIS: Figurinos, cenários, caixa de som, microfones, arquivos em mp3 com efeitos sonoros, celular, cabo de áudio, portfólio com os textos dos alunos digitados.

TEMPO: 5 aulas.

## *Entrando em cena*

Chegou a hora da preparação para a publicação dos trabalhos. Todos se esforçaram muito para chegar até aqui e merecem o devido reconhecimento. Não há teatro sem plateia.

Então é hora de realizar os ensaios, porque vai ter espetáculo sim senhor, e vai ser no pátio da escola!

Para isso, oriente os seus alunos a reunirem-se novamente para definir:

- a confecção dos figurinos;
- a preparação dos cenários;
- quem representará cada personagem;
- a seleção de efeitos sonoros (caso queiram);
- os dias, local e horários dos ensaios.

*LEMBREM-SE: Nos ensaios, é preciso dar uma atenção especial às falas, para que a **entonação** de cada enunciado esteja de acordo com a **pontuação** o texto escrito.*

*Professor, esses ensaios devem ser supervisionados por você. Aproveite e já pré-defina com eles qual e como será o dia da apresentação, os materiais de que vão precisar e quem vai ajudar na organização.*

# *No ponto!*

Dia da apresentação.

O professor é o diretor do espetáculo, coordena tudo, mas tudo só acontece se todos fizerem a sua parte!

Organizem bem o espaço, o cenário, o figurino e o serviço de som, planejem o tempo de apresentação, convidem as outras turmas, recebam bem a plateia, sejam simpáticos e espontâneos. Registrem em vídeo e fotografias todas as apresentações e publiquem nas redes sociais da escola. Agradeçam no final.

Antes de se despedirem, apresentem a todos o **portfólio** da turma com todas as peças escritas durante esta sequência didática, informando que ele será doado e estará disponível para leitura na biblioteca escolar (se possível, façam a entrega simbólica dentro da biblioteca).

## 6 CONCLUSÃO

O surgimento da escrita alfabética trouxe consigo a relação entre prosódia e pontuação, e esse tema, tão necessário aos estudos da língua, já promoveu e ainda promove inúmeras discussões e debates no meio acadêmico, pois faz parte não só dos currículos escolares, mas especialmente da vida profissional e cotidiana dos brasileiros.

Conhecer intimamente essa relação faz toda a diferença na comunicação entre os falantes da Língua Portuguesa. Não dominar a prosódia e sua representação gráfica é perder espaço no campo da comunicação, é perder influência e poder na sociedade, por isso tamanha a preocupação de pesquisadores e docentes quanto ao aprendizado e compreensão dos aspectos prosódicos da língua por parte dos jovens estudantes.

Portanto, ao perceber a necessidade, dentro da educação básica, de se aumentar e se aprofundar tais conhecimentos, decidiu-se realizar esta pesquisa, que buscou fazer uma análise mais precisa de como se ensinar pontuação de tipos frasais. Para isso, uma turma de 9º ano do ensino fundamental foi selecionada, e alguns resultados já podem ser apontados.

Objetivava-se confirmar a hipótese de que é mais fácil pontuar os enunciados e identificar os efeitos de sentido dos sinais de pontuação, através da leitura e análise de textos do que por meio de conceitos prontos e frases isoladas. E foi isso que os áudios analisados no PRAAT demonstraram, quando houve mais acertos na leitura contextualizada de enunciados assertivos, exclamativos e interrogativos.

Percebeu-se que o contexto tem maior poder de influência na entonação dos enunciados e no uso adequado dos sinais de pontuação do que o conhecimento gramatical, pois é o contexto, a situação de comunicação que revela a verdadeira intenção do falante na emissão de um enunciado.

Todas essas observações e análises feitas durante a pesquisa inspiraram a criação da proposta de intervenção, a sequência didática “A Pontuação e o Drama”, que procura, por meio de textos dramáticos, leituras dramáticas e encenações, estimular a aprendizagem da pontuação dos tipos frasais.

Espera-se e deseja-se que o uso desse produto oferecido à educação básica brasileira seja tão simples de realizar quanto os resultados ora apresentados aqui, nessa pesquisa. Além do mais, o intento foi mostrar a importância que se deve dar a conteúdos, ainda pouco explorados nos anos finais do ensino fundamental: a pontuação na perspectiva da prosódia que, como sabemos, em muito pode ajudar o estudante a pontuar de forma eficaz, conduzindo a um aprendizado satisfatório.

## REFERÊNCIAS

- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BALDOW, Virgínia Silveira; SANTOS, Alcione de Jesus; PACHECO, Vera. **Os erros de pontuação de redações nota mil do ENEM à luz da hipótese da prosódia implícita e da fonologia prosódica**. Revista Prolíngua. João Pessoa, v. 15, n. 2, pp. 242-256, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/54867/32859>. Acesso em: 29 jan. 2024 (online).
- BARBOSA, Plínio Almeida. **Prosódia**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019. Edição do Kindle.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed., rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BISOL, Leda. Os constituintes prosódicos. In: BISOL, Leda (org.) (1996). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- BOERSMA, Paul; WEENINK, David. **PRAAT**. *Phonetic Sciences*. University of Amsterdam. Disponível em <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>. Acesso em 03 de dezembro de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2022.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Breve história dos sinais de pontuação. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Leituras do Brasil)
- \_\_\_\_\_. Marcadores prosódicos na escrita. In: **Estudos Linguísticos – XVIII Anais de seminários do GEL**. Lorena, GEL, 1989, pp. 195-203.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso; edição, estabelecimento de texto, introdução e notas de Emílio Gozze Pagotto, Maria Cristina Figueiredo Silva e Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida. **Estrutura da Língua Portuguesa**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. – (Coleção de Linguística)
- CAVALIERE, Ricardo Stavola. **Pontos essenciais em fonética e fonologia**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens, 8º ano**. – 9. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, SP: [s.n.], 1996.
- CNS, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016**. DOU n° 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 – seção 1, páginas 44, 45, 46.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana M. D. de; RIOS-REGISTRO; Eliane Segati (orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. São Paulo: Pontes Editores, 2014.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo [recurso eletrônico]**. 7 ed. reimpr. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Português: conexão e uso, 6º ano: ensino fundamental, anos finais**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

\_\_\_\_\_. **Português: conexão e uso, 9º ano: ensino fundamental, anos finais**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

LUCENTE, Luciana. Notação entoacional. In: OLIVEIRA JR., Miguel (org.). **Prosódia, prosódias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2022.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Globo, 2002.

MACHADO, Maria Clara. **Os cigarras e os formigas e outras peças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pluft, o fantasmilha**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

MIRANDA, Luma da Silva. **Análise da entoação do Português do Brasil segundo o modelo IPO**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MORAES, João Antônio; RILLIARD, Albert. Entoação. In: OLIVEIRA JR., Miguel (org.). **Prosódia, prosódias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2022.

OLIVEIRA, Marian; PACHECO, Vera; PEREIRA-SOUZA, Luana Porto. **Processos fonológicos na fala de sujeitos com síndrome de Down: uma interpretação via geometria de traços e teoria métrica da sílaba**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 59, n. 2, pp. 461-480 - mai./ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8649883/16622>. Acesso em: 29 jan. 2024 (online).

OLIVEIRA JR., Miguel (org.). **Prosódia, prosódias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2022.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor.** – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

PACHECO, Vera. **O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção de marcadores prosódicos lexicais e gráficos usados na escrita do Português do Brasil.** Tese (Doutorado em Linguística) 319f. Campinas, SP: [s.n.], 2006a.

\_\_\_\_\_. Percepção dos sinais de pontuação enquanto marcadores prosódicos. In: PACHECO, V.; MASSINI-CAGLIARI, G. (Orgs). **Estudos da língua(gem). Questões de fonética e fonologia: uma homenagem a Luiz Carlos Cagliari.** Edições Uesb: Vitória da Conquista, 2006b. p. 205-232.

\_\_\_\_\_. Escrita, prosódia e leitura. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; LUCENTE, Luciana (orgs.). **Prosódia da fala: pesquisa e ensino.** São Paulo: Blucher, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PENA, Martins. **O Judas em sábado de aleluia.** Disponível em <https://biblio.com.br/default.asp?link=https://biblio.com.br/conteudo/MartinsPena/ojudasemabadedaleluia.htm>. Acesso em 03 de dezembro de 2023.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa.** 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, Anderson. **Sinais de pontuação e Língua Aplicada.** Hipátia, 24, v. 3, n. 1, p. 23-32, jun. 2018.

## ANEXO A – CENA DE PEÇA TEATRAL

### Pluft, o fantasminha

Maria Clara Machado

Cenário:

*Um sótão. À direita uma janela dando para fora de onde se avista o céu. No meio, encostado à parede do fundo, um baú. Uma cadeira de balanço. Cabides onde se veem, pendurados, velhas roupas e chapéus. Coisas de marinha. Cordas, redes. O retrato velado do capitão Bonança. À esquerda, a entrada do sótão. Ao abrir o pano, a Senhora Fantasma faz tricô, balançando-se na cadeira, que range compassadamente. Pluft, o fantasminha, brinca com um barco. Depois larga o barco e pega uma velha boneca de pano. Observa-a por algum tempo.*

PLUFT: Mamãe!

MÃE: O que é, Pluft?

PLUFT: (Sempre com a boneca de pano) Mamãe, gente existe?

MÃE: Claro, Pluft. Claro que gente existe.

PLUFT: Mamãe, tenho tanto medo de gente! (Larga a boneca.)

MÃE: Bobagem, Pluft.

PLUFT: Ontem passou lá embaixo, perto do mar, e eu vi.

MÃE: Viu o que, Pluft?

PLUFT: Vi gente, mamãe. Só pode ser. Três.

MÃE: E você teve medo?

PLUFT: Muito, mamãe.

MÃE: Você é bobo, Pluft. Gente é que tem medo de fantasma e não fantasma que tem medo de gente.

PLUFT: Mas eu tenho.

MÃE: Se seu pai fosse vivo, Pluft, você apanharia uma surra com esse medo bobo. Qualquer dia deste eu vou te levar ao mundo para vê-los de perto.

PLUFT: Ao mundo, mamãe?!!

MÃE: É, ao mundo. Lá embaixo, na cidade...

PLUFT: (Muito agitado vai até a janela. Pausa.) Não, não, não. Eu não acredito em gente, pronto...

MÃE: Vai sim, e acabará com estas bobagens. São histórias demais que o tio Gerúndio conta para você.

(Pluft corre até um canto e apanha um chapéu de almirante.)

PLUFT: Olha, mamãe, olha o que eu descobri! O que é isto?!

MÃE: Isto tio Gerúndio trouxe do mar. (Pluft fora de cena continua a descobrir coisas, que vai jogando em cena: panos, roupas, chapéus etc.)

PLUFT: Por que tio Gerúndio não trabalha mais no mar, hem, mamãe?

MÃE: Porque o mar perdeu a graça para ele...

PLUFT: (Sempre remexendo, descobre um espartilho de mulher) E isto, mamãe, (aparecendo) que é isso? Ele trouxe isto também do mar? (Coloca o espartilho na cabeça e passeia em volta da mãe.)

MÃE: Pluft, chega de remexer tanto nas coisas...

PLUFT: (Larga o espartilho de mulher no chão e passeia na cena à procura do que fazer) Vamos brincar, tá bem? Finge que eu sou gente. (Veste-se de fraque e de cartola.)



MÃE: (Sem vê-lo) Chega de fazer desordem, meu filho. Você acaba acordando tio Gerúndio. (Ela olha para o baú.)

PLUFT: (Pé ante pé, chega por detrás da cadeira da mãe e grita) Uuuuh! (A mãe leva um grande susto e deixa cair as agulhas e o tricô) Eu sabia! Eu sabia que você também tinha medo de gente. Peguei! Peguei! Peguei mamãe com medo de gente...peguei mãe com medo de gente!...

MÃE: (Procurando de gatinhas os óculos e o tricô) Pluft, você quer apanhar? Como é que eu posso acabar o meu tricô para os fantasminhas pobres, se você não me deixa trabalhar? (A mãe volta à cadeira bufando e Pluft volta à janela pensativo.)

PLUFT: Eu não iria nem a pau.

MÃE: Onde, Pluft?

PLUFT: Trabalhar no mar. Tenho medo de gente e de mar também. É muito grande e azul demais.. (De repente Pluft se assusta) Oh! (Corre até a mãe sem voz e torna à janela) Mamãe, olha lá. llll...Estão vindo (Corre e senta-se no colo da mãe) Mamãe, mamãe, acode!! Eles estão vindo... vindo do mar... e subindo a praia.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Participante, o questionário que você irá responder aqui refere-se aos seus hábitos de leitura e escrita, bem como a algumas ideias que você tem sobre o uso de alguns sinais de pontuação e suas funções. É necessário que você seja sincero ao máximo, para que a pesquisa reflita a realidade e chegue a conclusões verdadeiras. Vamos lá!

1. O que você costuma ler diariamente – ou quase diariamente – quando não está na escola? Você pode marcar mais de uma alternativa.

- Leio jornais (impressos ou digitais).
- Leio revistas (impressas ou digitais).
- Leio livros literários impressos ou digitais (romances, contos, fábulas, ficção científica, histórias em quadrinhos, poesias, literatura de cordel, texto teatral etc.).
- Leio livros informativos, como biografias, estudos científicos etc.
- Leio textos dos livros didáticos usados na escola, para resolução de atividades.
- Leio textos de sites e blogs na internet – receitas, curiosidades, frases românticas, piadas, notícias, reportagens, artigos de opinião, significados de palavras etc.
- Leio postagens escritas no *feed*, nos *status* e nos *stories* de meus amigos e de páginas que sigo nas redes sociais (Whatsapp, Facebook, Instagram, Twitter, TikTok, Kawai etc.)
- Leio produções da literatura religiosa (Bíblia Sagrada, Catecismo, jornais ou revistas de denominações religiosas, livros teológicos em geral, hinário cristão etc.).
- Leio legendas em Português de filmes e séries internacionais não dublados.
- Leio muito pouco. Prefiro ouvir *audiobooks* de livros.
- Leio outra categoria de textos: \_\_\_\_\_
- Não costumo ler quase nenhum texto escrito, seja impresso ou virtual.

2. Você costuma ler textos (histórias infantis, escritos sagrados, poesias etc.) em voz alta com a sua família, grupo de amigos ou grupo religioso?

- Sim, sempre.
- Sim, às vezes.
- Sim, dificilmente.
- Não.

3. Na escola, você participa de leituras compartilhadas, em que os alunos precisam ler em voz alta?

- Sim, quase todos os dias.
- Sim, às vezes.
- Sim, raramente.
- Não, mas já participei em anos passados.
- Não participo e nunca participei.

4. O que você costuma ler na escola?

- Apenas os textos dos livros didáticos das disciplinas.
- Textos de livros didáticos e livros paradidáticos.
- Textos de livros didáticos, paradidáticos, textos impressos e slides.
- Textos de livros didáticos, paradidáticos, textos impressos e virtuais, jornais, revistas, dentre outros.

5. Na sua escola, como funcionam os momentos de leitura? (Você pode marcar mais de uma alternativa, caso haja diferença na didática de um professor para outro)

- ( ) As leituras são apenas silenciosas, seguidas de uma atividade escrita de compreensão e interpretação textual.
- ( ) O professor lê o texto em voz alta para os alunos. Em seguida, todos respondem a uma atividade sobre o texto.
- ( ) O professor sempre pede que façamos primeiro uma leitura silenciosa para depois fazermos a leitura compartilhada, em que cada aluno tem a chance de ler uma parte do texto em voz alta. Depois, todos respondem a uma atividade sobre o texto.
- ( ) Primeiro, fazemos a leitura silenciosa do texto; depois, a leitura compartilhada; em seguida, uma discussão sobre o texto junto com o professor; e, por fim, uma atividade de compreensão e interpretação do texto.
- ( ) Antes de lermos um texto, o professor faz algumas perguntas para ver o que já sabemos daquele assunto. Em seguida, é feita a leitura (pelo professor ou pelos alunos em voz alta), seguida da discussão do texto e da atividade escrita sobre o que entendemos dele.
- ( ) Funciona também de outra forma: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

6. Entre as pessoas que convivem/moram com você, há alguma que costuma ler todos os dias – ou quase todos os dias – textos literários, informativos ou religiosos?

- ( ) Sim, todas.
- ( ) Sim, algumas.
- ( ) Sim, poucas.
- ( ) Não.

7. O que você costuma escrever diariamente – ou quase diariamente – quando não está na escola? (Você pode marcar mais de uma opção)

- ( ) Eu costumo escrever um diário pessoal do que acontece no meu dia.
- ( ) Eu tenho um blog na internet, no qual frequentemente posto conteúdo de minha autoria.
- ( ) Estou sempre escrevendo mensagens em conversas na internet.
- ( ) Eu sempre posto mensagens escritas nas páginas, status e stories das redes sociais.
- ( ) Eu escrevo histórias, poesias, frases ou pensamentos.
- ( ) Eu copio textos dos livros didáticos, a pedido dos professores e respondo outras atividades escritas, incluindo produção de texto.

8. Na escola, com qual frequência você e seus colegas costumam escrever textos de gêneros textuais como contos, resumos, relatos, histórias em quadrinhos, artigos de opinião etc?

- ( ) Nunca.
- ( ) Dificilmente.
- ( ) Às vezes.
- ( ) Frequentemente.

9. Escreva o que você quer dizer quando escreve os seguintes sinais de pontuação no final das frases:

- a) . = \_\_\_\_\_
- b) ! = \_\_\_\_\_
- c) ? = \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – FRASES PARA LEITURA ISOLADA**

- 1. E você teve medo?**
- 2. Mamãe, gente existe!**
- 3. Mas eu tenho?**
- 4. E você teve medo.**
- 5. Mamãe, gente existe?**
- 6. E você teve medo!**
- 7. Mas eu tenho.**
- 8. Mamãe, gente existe.**
- 9. Mas eu tenho!**