

CONCEPÇÕES SOBRE OS SINAIS DE PONTUAÇÃO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Anderson Cristiano da Silva¹
Raimunda Francisca de Sousa²

RESUMO

Esta pesquisa discute a respeito da concepção que alunos do Ensino Fundamental têm sobre pontuação. Justifica-se este estudo pela escassez de trabalhos que explorem a temática. Como embasamento teórico, nos ancoramos nas contribuições da Análise Dialógica do Discurso, elegendo o conceito de *enunciado concreto* como categoria de análise. Da perspectiva metodológica, foi apresentada uma pergunta de pesquisa aos alunos de um 3º ano de uma escola pública paulista. Em nossas considerações, a visão que os educandos possuem a respeito desse conteúdo no primeiro contato de alfabetização é intrinsecamente ligado aquilo que os professores comentam por meio de atividades didáticas.

Palavras-chave: sinais de pontuação, concepções, análise dialógica do discurso.

Considerações iniciais

Esta pesquisa busca refletir a respeito da concepção que alunos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) de uma escola pública paulista (São José dos Campos-SP) possuem sobre o conceito³ de pontuação. Justifica-se este estudo pela escassez de trabalhos que explorem a temática dentro da área de Letras e Linguística, expandindo assim o conhecimento a respeito do conteúdo. Ademais, esta investigação vem dialogar

¹ Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Mestre em Linguística Aplicada (UNITAU). Especialista em Língua Portuguesa: Gramática e Uso (UNITAU). Graduado em Letras – Português/Inglês (UNIVAP). E-mail: andcs23@ig.com.br.

² Especialista em Literatura Brasileira (UNITAU). Graduada em Letras – Português/Espanhol (UNIVAP) e Pedagogia (UNAR). Atua como professora do Ensino Básico na rede municipal de São José dos Campos e rede estadual de São Paulo. E-mail: francisca.desousa2009@hotmail.com.

³ A compreensão de *conceito* (do verbo latino *concupere*, no sentido de “conter completamente”, “formar dentro de si”) representa uma ideia geral para definir restritamente algo abstrato ou concreto por meio da linguagem, sendo utilizada pelas mais diversas áreas do conhecimento. Essa definição geral ainda é muito complexa, uma vez que o termo ao longo da história acabou ressoando a concepções de diferentes perspectivas teóricas. Fazendo um arremate dessa visão contrastiva sobre um mesmo termo dentro da área, vemos a necessidade de se pensar a respeito da noção essencial de conceito, para podermos ir além, percebendo todas as sutilezas e nuances que um vocábulo pode adquirir dentro de pesquisas na área de humanas, principalmente no campo dos estudos do discurso (HARDY-VALLÉE, 2013).

com um trabalho similar realizado por Silva (2010), que discutiu a respeito da perpetuação do *imaginário enunciativo*, refletindo sobre a concepção de alunos do ensino superior sobre o emprego das vírgulas. Na ocasião, esse pesquisador mostrou que a vírgula é um dos sinais mais utilizados pelos educandos, sendo que “as práticas que vão da pura intuição até métodos que embasados na respiração são algumas das justificativas para a colocação das vírgulas” (SILVA, 2010, p. 14).

Dentre as diversas motivações que estimularam esta investigação, destacamos a heterogeneidade de visões a respeito da temática dentro de materiais de referência, tais como documentos oficiais (BRASIL, 2001; SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012) e gramáticas normativas (ALMEIDA, 2002; AZEREDO, 2010; BECHARA, 2004; CEGALLA, 2000; CUNHA; CINTRA, 2007; ROCHA LIMA, 2003) e descritivas (CASTILHO, 2010; PERINI, 2000; NEVES, 2000). Com isso, levantamos a hipótese da qual essa realidade acaba por influenciar a maneira multifacetada que o professor de língua materna compreende a pontuação e que acaba repassando tais enunciados para seus alunos, dando continuidade a uma espécie de perpetuação do *imaginário enunciativa* (SILVA, 2010).

Destarte, em ocasião de um trabalho inicial a respeito do ensino de pontuação com um dos autores deste trabalho, surgiu a motivação principal de compreendermos como educandos que estão tendo contato formalmente, pela primeira vez, com este conteúdo na escola regular expressam sua visão a respeito dos sinais de pontuação. Para tanto, foi apresentado uma pergunta (*O que você sabe sobre pontuação?*) que tinha por interesse saber sobre a visão que alunos do 3º ano têm sobre esse conteúdo gramatical específico. Para tal proposta, temos como arcabouço teórico as contribuições da Análise Dialógica do Discurso (ADD) que tem como base os escritos de Bakhtin e o Círculo (BRAIT, 2009), notadamente de Bakhtin, Voloshinov e Medviédev. De uma maneira mais pontual, para análise das respostas desses educandos, elegemos como categoria de análise o conceito de *enunciado concreto*.

Em termos metodológicos, organizamos a pesquisa em dois eixos: teórico e prático. No primeiro eixo, apresentamos a noção que diferentes gramáticas contemporâneas apresentam sobre os sinais de pontuação. Na sequência, como nosso *corpus* tem como base a resposta dada por 26 alunos de uma escola pública oriunda do interior paulista, resolvemos investigar como o conceito de pontuação é delineado

também nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, doravante PCN (BRASIL, 2001), para os Anos Iniciais, bem como a Matriz Curricular (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012) do município no qual a escola se localiza. Para finalizar este eixo, sintetizamos a base teórica na qual nos apoiamos para analisarmos as respostas dos estudantes. No eixo prático, tendo como base a noção de *enunciado concreto*, organizamos uma tabela com a visão que os alunos apresentaram sobre pontuação. Para tanto, tendo como aporte a perspectiva dialógica do discurso, contextualizamos todos os enunciados envolvidos nessa situação, considerando os sujeitos discursivos, esfera, juízos de valor, acabamento enunciativo e os efeitos de sentidos decorrentes de cada resposta.

A noção sobre pontuação nas gramáticas: diferentes visões sobre o mesmo tema

Como nossa preocupação neste artigo é verificar como os educandos dos Anos Iniciais veem a pontuação, expressando por meio da escrita sua visão a respeito desse conteúdo gramatical, precisamos antes verificar como a pontuação é apresentada nos atuais compêndios gramaticais em circulação, materiais que são importantes fontes de referência entre alunos e professores. Para tanto, elencamos algumas gramáticas de cunho prescritivo e descritivo que são atualmente recomendadas nas ementas⁴ de algumas graduações nos cursos de Letras do país. Para fins organizacionais, após nosso estudo sobre a temática, elaboramos uma tabela com uma síntese que apresenta a definição geral e as especificidades que cada gramático apresenta a respeito dos sinais de pontuação.

⁴ Como critério delimitativo, analisamos as ementas das disciplinas: *Prática de análise gramatical* (1º semestre/2012) do curso de Linguística da UNICAMP (<http://www.iel.unicamp.br/graduacao/disciplina.php?codsel=6893>); *Sintaxe do Português* (1º semestre/2012) do curso de bacharelado em Língua Portuguesa da USP (<http://dlcv.fflch.usp.br/node/7>); *Sintaxe do Português* (2º semestre/2005) do curso de Letras da UFMG (<http://grad.letras.ufmg.br/programas-de-disciplinas>); *Gramática: história, usos e normas* (2º semestre de 2013) do curso de Letras do Mackenzie (http://www.mackenzie.br/letras_matriz.html); *Gramaticalização, Gramática Emergente, Construção de Sentidos/Ensino da Língua: Estudo de alguns casos de gramaticalização* (2º semestre/2012) do curso de Pós-graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP (<http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/lingua-portuguesa#disciplinas>).

Tabela 1: Definição e especificidades dos sinais de pontuação

GRAMÁTICA	DEFINIÇÃO GERAL	ESPECIFICIDADES
<p>GRAMÁTICA METÓDICA DA LÍNGUA PORTUGUESA (ALMEIDA, 2002)</p>	<p>Parte da definição utilizada por Júlio Ribeiro, na qual a pontuação era compreendida como “a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essa partes”.</p>	<p>Divide em três classes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Objetiva = vírgula, ponto e vírgula, dois pontos e ponto final. 2) Subjetiva = ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, parênteses. 3) Distintivas = aspas, travessão, parágrafo, chave, colchetes asterisco.
<p>GRAMÁTICA HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA (AZEREDO, 2010)</p>	<p>Nesta obra, entende-se a pontuação como parte dos sinais gráficos, entre os quais estariam: espaços, letra maiúscula, pontos, negrito, itálico etc.</p>	<p>Estabelece funções variadas para cada sinal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Fins estéticos (espaço, modelo de letra); 2) Individualizar algum segmento (aspas, negrito, itálico); 3) Sinalizar a entoação da frase (interrogação, exclamação); 4) Indicação de pausas (vírgula, ponto e reticências).
<p>MODERNA GRAMÁTICA PORTUGUESA (BECHARA, 2004)</p>	<p>Parte da definição estabelecida pela pesquisadora francesa Nina Catach, na qual se entende a pontuação como: “sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas”.</p>	<p>Estabelece uma visão restrita para a pontuação, constituída por dois gráficos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Essencialmente separadores (vírgula, ponto e vírgula, ponto final, ponto de exclamação, reticências); 2) Sinais de comunicação ou “mensagem” (dois pontos, aspas simples, aspas duplas, o travessão simples, o travessão duplo, parênteses, colchetes, chaves).
<p>NOVÍSSIMA GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA (CEGALLA, 2000)</p>	<p>Não apresenta uma definição geral.</p>	<p>Segundo autor, tríplice é a função dos sinais de pontuação:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Assinalar as pausas e as inflexões da voz (a entoação) na leitura); b) Separar palavras, expressões e orações que devem ser destacadas; c) Esclarecer o sentido

		da frase, afastando qualquer ambiguidade.
NOVA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO (CUNHA; CINTRA, 2007)	Não apresenta uma definição geral.	Classificam os sinais de pontuação em dois grupos: a) Sinais que destinam a marcar as pausas: vírgula, ponto e ponto e vírgula; b) Sinais que tem a função de marcar a melodia, a entoação: dois pontos, interrogação, exclamação, reticências, aspas, parênteses, colchetes, travessão.
GRAMÁTICA NORMATIVA DA LINGUA PORTUGUESA (ROCHA LIMA, 2003)	Define a pontuação como sinais especiais que correspondem na escrita às pausas rítmicas da pronúncia.	As pausas rítmicas são de três espécies: 1) Pausa que não quebra a continuidade do discurso , indicando que a frase ainda não foi concluída (vírgula, travessão, parênteses, ponto e vírgula, dois pontos); 2) Pausa que indica o término do discurso ou de parte dele (ponto simples, ponto parágrafo, ponto final); 3) Pausa que serve para frisar uma intenção ou estado emotivo (interrogação, exclamação, reticências).
GRAMÁTICA DESCRITIVA DO PORTUGUÊS (PERINI, 2000)	Não apresenta uma definição geral.	Observa-se a abordagem sobre o uso de alguns sinais na parte destinada à Sintaxe, dando nomenclaturas diferentes as usuais encontradas na gramática normativa. Exemplo: usa o termo <i>parentético</i> para elementos que podem posicionar-se entre os elementos essenciais da oração.
GRAMÁTICA DE USOS DO PORTUGUÊS (NEVES, 2000)	Não apresenta uma definição geral.	Coloca o assunto na parte dos apêndices, em um segmento destinado a tratar das indicações especiais de ortografia. Explicita apenas sobre: aspas, parênteses, travessão e ponto final.
NOVA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO (CASTILHO, 2010)	Não apresenta uma definição geral.	Dá ênfase na gramática à parentetização – estratégia de construção textual, que se caracteriza pela inserção de informações complementares a o tópico discursivo em desenvolvimento, de modo que esse tópico é brevemente interrompido, retornando após a inserção.

Quanto à definição do conteúdo sintetizado na tabela, percebe-se que as gramáticas descritivas consultadas (CASTILHO, 2010; PERINI, 2000; NEVES, 2000) não fizeram uma apresentação geral, iniciando a abordagem a partir de um sinal de pontuação específico. De maneira diferente, parte das gramáticas normativas (ALMEIDA, 2002; AZEREDO, 2010; BECHARA, 2004; ROCHA LIMA, 2004) apresentaram uma definição geral, sendo que algumas (CEGALLA, 2000; CUNHA, CINTRA, 2007) não a fizeram. Quanto às peculiaridades encontradas, verificou-se que algumas obras dividem a pontuação em segmentos e nomes diferenciados de acordo com o projeto de cada gramático.

Almeida (2002) recorreu a um gramático mais antigo que compreendia a pontuação como *a arte de dividir as partes do discurso*. A acepção de arte, a partir de sua origem latina pode ser entendida como técnica ou habilidade sobre algo, no caso em estudo, é a divisão das partes do discurso que não têm ligação direta e indicação clara da ligação entre elas. Por sua vez, Azeredo (2010) considera a pontuação como *sinais gráficos*, entendendo-os como uma das partes do sistema gráfico. Essa noção parece não restringir o conteúdo, abarcando outros sinais como: til, trema, acentos, cedilha. Em seus apontamentos, dá destaque para a ênfase ocasionada pela entoação e pausas. Nesta obra, a entoação é considerada um tipo de signo representando uma expressão portadora de sentido. Ademais, tanto a entoação como as pausas possibilitam expressar uma infinidade de sentidos, sendo tarefa impossível para ser representada pelos sinais gráficos.

Na obra de Bechara (2004), a pontuação é vista como um grafema especial, sendo definida como sinais sintáticos. O conteúdo pode ser compreendido numa acepção larga e restrita. Na primeira, abarca os elementos que dão realce ao texto; na segunda acepção, compreende-se os sinais que comumente conhecemos. Em Rocha Lima (2004), apreende-se a pontuação como sinais especiais que corresponderiam na escrita às pausas da oralidade. Em nota, o autor dá ênfase para as pausas rítmicas, alertando que sua sistematização não visa ser decorada, mas vislumbra auxiliar o trabalho docente.

Entre as gramáticas descritivas, na obra de Castilho (2010) não há um espaço destinado à pontuação, observando que algumas abordagens sobre os sinais específicos encontram-se juntos a outros conteúdos discutidos no compêndio. Em acréscimo, Perini

(2000) não destina uma parte específica para a pontuação, não estabelecendo uma definição geral. Nessa obra, vê-se que o conteúdo aparece articulado a outros conteúdos gramaticais que apresentam divisões e nomenclaturas diferentes das gramáticas normativas.

Na obra de Neves (2000), separa-se uma parte sobre a pontuação nos apêndices, de maneira parecida como a divisão organizada pela NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira (1959). No mais, também não apresenta uma definição geral, dando ênfase apenas para alguns sinais, como: aspas, parênteses, travessão e ponto.

A partir desse estudo descritivo, verificou-se uma heterogeneidade na maneira de apresentar os sinais de pontuação nos compêndios gramaticais, fato que pode influenciar as produções de materiais didáticos, como livros e apostilas. Mesmo em gramáticas normativas que se esperaria uma certa homogeneidade no tratamento do conteúdo.

Conclui-se que há uma liberdade para cada autor em abordar a temática, não havendo uma coerção pré-estabelecida que obrigue a uma padronização homogênea das abordagens. Com nosso estudo, pode-se ter uma visão do tratamento heterogêneo que os sinais de pontuação recebem entre renomadas gramáticas em circulação no país. A partir dessa noção, iniciaremos nossas reflexões sobre a pontuação, no documento oficial que norteia o ensino da rede municipal de São José dos Campos.

Estudo sobre os PCN-EF de Português e Matriz Curricular de São José dos Campos: o que dizem os documentos oficiais sobre a pontuação?

A partir da visão heterogênea que a pontuação possui nas gramáticas contemporâneas em circulação, cabe-nos refletir de maneira mais aprofundada o que dizem os documentos oficiais a respeito da pontuação. Para tanto, apoiamo-nos primeiramente nas discussões engendradas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais, doravante PCN (BRASIL, 2001).

Esse documento, dividido em duas partes, apresenta na primeira um espaço relevante para a discussão dos conteúdos de Língua Portuguesa a serem ensinados no ensino fundamental, em que destacamos a discussão da análise e reflexão sobre a língua, tendo a pontuação um espaço exclusivo para ela. No primeiro parágrafo que apresenta o assunto, deparamo-nos com a seguinte afirmação: “O ensino da pontuação tem-se confundido com o ensino dos sinais de pontuação” (BRASIL, 2001, p. 87).

Desse modo, apreende-se que ensinar a pontuar diferencia-se do ensino dos sinais de pontuação, tendo em vista uma abordagem produtiva pelo viés descritivo em detrimento de um viés unicamente normativo-prescritivo, que mostra a função a partir de regras específicas, desconsiderando a gramática internalizada do aluno e o papel que a pontuação exerce na materialidade linguística por meio dos sujeitos do discurso. Entre as críticas pontuais sobre essa prática estão duas ideias implícitas sobre o conteúdo: “A primeira delas é que a pontuação serviria para indicar as pausas na leitura em voz alta e a segunda é que o que se pontuam são as frases” (BRASIL, 2001, p. 87).

Quando entendemos que o texto é uma construção de sentidos a partir da fala, que por sua vez é organizado por meio de um fluxo contínuo e que está carregada de sentidos, este está dividido em sintagmas, cada qual contendo uma função sintática que se agrupam em parágrafos, fazendo-se necessário o uso da pontuação em posições que indiquem fronteiras sintáticas-semânticas, que nesse caso serve para segmentar.

De acordo com as prescrições dos PCN (BRASIL, 2001), apreende-se que a pontuação tem como uma das funções principais reagrupar o fluxo do texto, indicando os sentidos propostos pelos autores. A partir desse ponto, o interlocutor poderá dar um acabamento responsivo ao enunciado, tendo como base também índices de autoria que (d)enunciam o estilo de cada sujeito.

Sintetizando o que é recomendado neste documento quanto à aprendizagem dos sinais de pontuação e também levando em consideração que o público-alvo deste texto são os profissionais que trabalham na alfabetização dos Anos Iniciais (notadamente os profissionais de Pedagogia), a aprendizagem da criança está fundamentalmente ligada à competência desse profissional, que sabe pontuar e desenvolver a aprendizagem da pontuação construindo diversas estratégias que o educando apreenda gradativamente e vá ganhando maturidade quanto à escrita de um texto autoral, possuindo habilidades para pontuar adequadamente seu texto. Nessas recomendações, estão ligadas dialogicamente ao discurso vigostskyano e seu conceito de ZDP⁵ - Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2007), ou seja, a criança já tem uma pequena base a partir da gramática internalizada e precisa juntar com as informações passadas

⁵ Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

por um sujeito mais experiente linguisticamente, estimulando a aprendizagem por meio de atividades, apreendendo assim novos conteúdos.

Para ensinar pontuação, principalmente nesta etapa inicial da escrita, é preciso começar a partir do texto, pois se houver destaque para um ensino abstrato, por meio de regras tradicionalmente prescritas nas gramáticas, o estudante não conseguirá entender a função que cada sinal de pontuação possui dentro do texto. Para tanto, o documento sugere algumas práticas em sala de aula, em que o professor, em interação com o educando:

- _ conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;
- _ analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;
- _ observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/oposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo);
- _ analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação pelos bons autores (BRASIL, 2001, p. 89).

Além de observamos o que prescreve os PCN (BRASIL, 2001) sobre os sinais de pontuação, como o nosso *corpus* tem como base a resposta de alunos de uma escola pública municipal de São José dos Campos-SP, resolvemos analisar o que a Matriz Curricular⁶ (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012) mostra a respeito dos sinais de pontuação.

Para tal empreendimento, analisamos o quadro de expectativas de aprendizagem/conteúdos 1º ao 5º ano, expectativas gerais e produção de textos escritos. Em nosso estudo, observamos que os estudantes, neste município, devem iniciar o aprendizado formal da pontuação a partir do 3º ano. Para isso, compreende-se que o aluno desse ano escolar deve chegar ao final do ano letivo sabendo: “pontuar corretamente final de frases (ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências), usando inicial maiúscula” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 75).

⁶ A Matriz Curricular da Rede de São José dos Campos foi elaborada com base nos documentos oficiais, PCN (BRASIL, 2001) e LDB (BRASIL, 2010) e organizadas pelos seguintes responsáveis: Consultoria Pedagógica – Celina Fernandes; Coordenação Geral – Mariano Leal de Medeiros; Elaboração da Matriz Curricular de Língua Portuguesa – Maria Silva Lousada – Regina Ferraz Elero Ivamoto; Integrantes do Grupo de Referência de Língua Portuguesa – Gisele Maria Souza Barachati; Kelly Cristina Teodoro Pereira de Souza; Maria da Conceição Oliveira Almeida; Mônica Guimarães Morais Camargo. Orientação de Ensino – Professores dos Anos Iniciais e Finais da Rede de Ensino Municipal.

Ademais, prescreve também que devem adquirir a habilidade de “pontuar com vírgulas os elementos de uma enumeração” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 75). Sobre esse último, acreditamos ser pertinente essa expectativa de aprendizagem quanto aos sinais e aspetos abordados para alunos que se encontram nesse nível de escolaridade.

Para complementar, além de percebermos que neste município o ensino oficial da pontuação deva ser iniciado no 3º ano dos Anos Iniciais, há também menção ao conteúdo no 4º e 5º ano. No 4º ano, além de repetir as mesmas expectativas do ano escolar anterior, vê-se na EPE⁷ 6, letra d, “pontuar corretamente a passagem do discurso direto” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 78). E no quadro de produções de texto, Padrões de Escrita, onde se lê: EPE 4 – “pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 79). Ademais, no 5º ano, acrescenta-se a seguinte expectativa, “pontuar corretamente os elementos de uma enumeração, os apostos, os vocativos, orações, inversões de adjuntos adverbiais” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 82). “EPE 4 – conhecer o uso do ponto e vírgula, dois pontos e outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses)” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 83).

Enunciado concreto: contribuições de Bakhtin e o Círculo para a compreensão dialógica das respostas dos alunos

A opção em trabalhar com enunciados torna-se um elemento importante em nossa pesquisa, pois a teoria do enunciado concreto, expresso nas obras de Bakhtin e o Círculo, vem colaborar para a investigação sobre o conceito de pontuação entre alunos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Consoante às ideias de Brait e Melo (2005), acreditamos que a conceituação de enunciado ainda é um pouco confusa, tendo em vista as diversas concepções existentes em várias teorias. Segundo as autoras, a concepção bakhtiniana de enunciado/enunciação não é algo acabado, mas expressa algo resultante das diversas obras de Bakhtin e o Círculo.

Ao analisarmos a visão que alunos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) têm sobre os sinais de pontuação, temos que levar em consideração que as respostas são engendradas por meio dos inúmeros enunciados dentro da trama enunciativa. Dessa forma, como utilizaremos à abordagem bakhtiniana como arcabouço teórico,

⁷ EPE – Expectativa de Aprendizagem.

aprofundaremos a respeito do conceito de *enunciado concreto*, compreendido aqui como a resposta de cada educando para a nossa pergunta de pesquisa. Dado as peculiaridades do nosso *corpus*, podemos compreender sua produção como algo único, além disso, esse texto possui um autor, tem um destinatário (real), além de ser concebido dentro de uma dimensão discursiva. Dessa forma, nosso material de análise terá como base a concepção bakhtiniana de enunciado e, em consequência, o *enunciado concreto*. De acordo com Souza “o enunciado comporta por um lado, um aspecto verbal – a língua, a palavra, e por outro lado, um aspecto extra-verbal – o horizonte espacial comum (de um determinado grupo social)” (2002, p. 35).

Podemos compreender o enunciado concreto como “processo da interação social dos participantes do enunciado. Sua significação e sua forma são determinadas, essencialmente, pela forma e pelo caráter dessa interação” (SOUZA, 2002, p. 88). Em síntese, o que queremos ressaltar é que, o enunciado concreto representa um conceito abrangente no qual existe uma intenção, além de ser expresso por uma materialidade linguística. Dentro de um contexto bivocal, o enunciado constitui-se pela existência de um autor (real), nele compreende-se a possibilidade de uma réplica (atitude responsiva), cada leitor vai receber a mensagem de uma forma diferente, pois o sentido só vai se concretizar a partir da competência leitora de cada interlocutor.

Entre os primeiros textos bakhtinianos que discutem o assunto é *Para uma filosofia do ato responsável* (2010). Esse trabalho investigou o ato ou a ação em sua realização concreta, revelando que não há enunciado neutro, uma vez que revela o tom axiológico em determinada situação da vida cotidiana. Desse modo, vê-se também o papel fundamental que os sujeitos exercem na enunciação, tornando-se sempre um evento único a partir da interação entre os participantes do discurso. Bakhtin alerta que o ato (entendido como pensamento e ação) não pode ser compreendido apenas em termos teóricos, pois só é real em sua totalidade, ou seja, em sua concretização.

Além desse texto, apresentamos também a reflexão sobre o ensaio *La construcción de la enunciación* (VOLOSHINOV/BAJTÍN, 1993). Para discutir a constituição enunciativa, a temática é subdividida em partes, das quais destacamos o *intercâmbio comunicativo social* e a *interação verbal*. Com relação a esses dois tópicos, afirmam que a linguagem é um fenômeno de duas faces: cada enunciado pressupõe a existência de um locutor e de um interlocutor, ou seja, o enunciado é sempre orientado

para um ouvinte-interlocutor, mesmo quando não existe uma pessoa próxima e real. No fluxo contínuo da comunicação verbal, manifesta-se a relação entre sujeitos. Nessa interação, o enunciado é comparado a uma gota dentro de um rio, pois faz parte de um fluxo contínuo da comunicação verbal.

Na busca de outros escritos do Círculo que dialogam com a gênese de enunciado, encontra-se o artigo *O discurso na vida e do discurso na arte* (VOLOSHINOV, s.d.). Fazendo uma apresentação sucinta das principais ideias desenvolvidas no ensaio, o enunciado é considerado como *discurso verbal*, enunciado concreto é visto como *palavra* e enunciação como *evento*. Voloshinov explicita que o enunciado cotidiano nasce de uma situação extraverbal e está sempre relacionado a um contexto. Para que o interlocutor possa compreender esse enunciado e dar sentido a ele, é preciso considerar três fatores do contexto extraverbal: 1) *o horizonte espacial comum dos interlocutores*; 2) *o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores*; 3) *a avaliação comum dessa situação*. Nesse roteiro metodológico, admite que um aspecto importante do *enunciado concreto* é que ele sempre une os (inter)locutores por meio do contexto em comum.

Dando prosseguimento aos escritos do Círculo que corroboram no entendimento de enunciado, está o livro *O freudismo: um esboço crítico* (BAKHTIN, 2012). Ao definir o *Freudismo* como uma variedade da psicologia subjetiva, Bakhtin aponta a falha dos freudianos em não tentar explicitar, de modo mínimo, a relação da psicologia da época com os métodos utilizados por ela. Nessa linha de raciocínio, a teoria de Freud se baseia na construção do enunciado a partir da questão do inconsciente, sem levar em consideração seu aspecto objetivo e suas origens sociológicas. Dessa forma, Bakhtin defende a ideia de que nenhuma enunciação verbalizada pode ser constituída somente a quem a enunciou, uma vez que é resultado de uma situação social estabelecida entre a interação dos sujeitos.

Nessa obra, o Círculo começa a delinear alguns aspectos fundamentais para a caracterização de enunciado pelo viés bakhtiniano, ideias que também pode-se dialogar com outro trabalho que foi publicado em período posterior, trata-se de *Marxismo e filosofia de linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999). Nesse livro, o interesse era traçar diretrizes metodológicas, tendo como foco a delimitação do objeto de investigação. O problema que emergia nessas discussões era justamente o isolamento e

a delimitação da linguagem como elemento de estudo específico. Bakhtin/Volochinov discorrem sobre as duas principais tendências (subjativismo idealista e objetivismo abstrato) elencadas para estruturar seu pensamento com relação ao enunciado.

Para o Círculo, essas duas tendências possuíam falhas com relação a sua visão sobre a língua. “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 124, grifo do autor). A partir das reflexões com relação as duas tendências, os teóricos tentaram formular seu próprio ponto de vista. Segundo Bakhtin/Volochinov, a abstração científica não conseguia abarcar de modo adequado a realidade concreta da língua, uma vez que a língua é composta por um processo de evolução ininterrupto por meio da interação verbal entre os (inter)locutores. Como a enunciação é o produto de dois sujeitos inseridos em um contexto social, no processo de enunciação há o locutor e o interlocutor. Essa relação é construída em um contexto social específico em um dado contexto histórico. Para unir o locutor e o interlocutor há a palavra, sendo considerada como o produto da interação de ambos.

Em uma das publicações mais conhecidas do Círculo no Brasil, *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003) acaba trazendo uma nova perspectiva na concepção de língua, pois a relaciona em todas as esferas da atividade humana. Nessa perspectiva, o enunciado é considerado como unidade real de comunicação verbal, as fronteiras deste objeto dão-se pela “alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Essa atitude dialógica pode ser considerada em ambas os casos: tanto na ação em que os falantes estão presentes, como no caso dos (inter)locutores estarem separados, como no caso das respostas dos alunos em que iremos analisar a partir desse momento. Para tanto, primeiramente, contextualizaremos a dimensão enunciativa no qual o nosso *corpus* foi engendrado.

Visões dos educandos a respeito da pontuação: um conceito em muitas vozes.

Nosso corpus se estruturou a partir de uma pesquisa realizada em uma escola pública no primeiro semestre de 2015. A unidade escolar encontra-se na Zona Leste do município de São José dos Campos, interior paulista. Trata-se de uma escola municipal com foco apenas nos Anos Iniciais do EF, abarcando os períodos manhã e tarde. Ao

todo, esta unidade possui 11 salas, atendendo cerca de 330 alunos por ano letivo. A escola situa-se em um bairro de periferia, margeando comércios e algumas indústrias da área petroquímica.

Dentro desse contexto, para nossa pesquisa, elegemos uma sala dessa unidade escolar para responder a pesquisa, cujo foco era saber sobre a concepção que os educandos têm a respeito da pontuação. Assim, elegemos um 3º ano do período vespertino, tendo ao todo 26 alunos pesquisados. Em geral, são crianças que estão entre 8 ou 9 anos de idade, que ainda estavam no último ano do processo de alfabetização, havendo disparidade entre os mesmos, uma vez que há alguns, na mesma sala, que estão em níveis diferentes que vão do silábico com valor até o alfabético⁸. As aulas são divididas durante a semana da seguinte maneira: 08 aulas de Português, 06 aulas de Matemática, 03 aulas de Ciências; 02 aulas de História; 02 de Geografia, 02 de Artes e 02 de Educação Física.

Por situar-se em uma região periférica, os alunos que compõem a unidade escolar são oriundos de classes menos favorecidas. Em geral, os pais trabalham no comércio ou em pequenos serviços autônomos, possuindo baixa escolaridade. Com isso, acabam, muitas vezes, não auxiliando os alunos no processo de aquisição da escrita, deixando de dar acesso aos textos de esferas distintas que poderiam corroborar na aprendizagem das crianças, tais como: cinema, teatro, espetáculos e viagens; além de não terem muito contato com outros recursos da escrita, como jornais impressos, revistas, gibis e livros paradidáticos que estimulariam o gosto pela leitura e escrita. Todos esses elementos devem ser levados em consideração, uma vez que são fatores que acabam influenciando de maneira direta no desenvolvimento intelectual dos alunos e, conseqüentemente, nas respostas que iremos analisar.

Sob outro aspecto, a docente desta sala é uma professora concursada que também trabalha em outro turno na rede estadual de São Paulo. Nesta última, a mesma ministra atualmente aulas de leitura como professora de Língua Portuguesa. A respeito da formação da professora da sala, é formada em Letras – Português/ Espanhol, bem

⁸ **Pré-Silábico I** - Nesse nível, o aluno pensa que se escreve com desenhos. As letras não querem dizer nada para ele, escreve por meio de rabiscos e garatujas. **Pré- Silábico II** - O aluno já sabe que não se escreve com desenhos. Ele já usa letras ou, se não conhece nenhuma, usa algum tipo de sinal ou rabisco que lembre letras. **Silábico** - O aluno descobriu que as letras representam os sons da fala, mas pensa que cada letra é uma sílaba oral. **Alfabético** - O aluno compreende como se escreve usando as letras do alfabeto. Descobriu que cada letra representa um som da fala e que é preciso juntá-las de um jeito que forme sílabas de palavras de nossa língua, porém inicialmente escreve com fortes marcas da oralidade.

como outras duas graduações: Educação Artística e Pedagogia, possuindo especialização em Literatura Brasileira, além de ter muitos cursos complementares oferecidos pelas redes oficiais de ensino.

Além da licenciatura em Pedagogia, quesito necessário para a docente ministrar aulas nos Anos Iniciais, a complementação diversificada com outras licenciaturas é um aspecto positivo, uma vez que em sua formação básica possui conhecimentos aprofundados na área de Letras e Artes. Principalmente para o ensino da língua portuguesa, para alunos que estão ainda na fase final da alfabetização, uma professora que possui graduação em Letras pode colaborar na questão de ensino dessa disciplina, sendo um diferencial no momento de planejar suas aulas.

O *corpus* da nossa pesquisa constitui-se das respostas de 26 alunos do 3º ano, Anos Iniciais – Ensino Fundamental de uma escola municipal de São José dos Campos – SP, que tem em sua grade curricular a partir do 3º ano o ensino da pontuação, concentrando-se nos sinais de vírgula, ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012).

Aproveitando-se do momento em que os estudantes iriam entrar no assunto da pontuação pela primeira vez, resolvemos instigá-los a fazer uma reflexão ao responder uma pesquisa diagnóstica por meio de uma pergunta, sem a necessidade de identificação. Adotamos essa postura para não influenciar nas respostas desses educandos, uma vez que um dos pesquisadores é o próprio docente da turma e foi o aplicador da questão. A partir da indagação, os alunos responderam de maneira espontânea e anônima.

Com base nessa contextualização, colocamos a transcrição das respostas em um quadro geral, sistematizado a partir da digitação e organização por linhas, sendo a letra A referente a abreviação de aluno, seguida de uma numeração crescente.

Tabela 2: Atividades diagnósticas de pontuação

O que você sabe sobre pontuação?
A1 – todos
A2 – não respondeu
A3 – muito que diz mais ou menos
A4 – para pontuar texto
A5 – a pontuação serve para pontuar texto e Frases
A6 – que o ponto final termina a frase.
A7 – a pontuação é importante para dar sentido ao texto.

A8 – a pontuação é importante
A9 – Para fazer um texto
A10 – todo o final de conto termina com Ponto final
A11 – não respondeu
A12 – para tudo
A13 – não respondeu
A14 – PALA DASEDIDO AUTESTO
A15 – PARADA CENTIDOS
A16 – tudo
A17 – A PRENDE A PONTUA
A18 – SERVERAR DAR CENTIDO
A19 – não respondeu
A20 – Que da o sentindo, para o texto.
A21 – Que pontuação é uma coisa que não pode falta na prova.
A22 – PARA FAZECETIDO
A23 – Para a pontuação para o sotesita
A24 – QUE ELA DA SENTIDO
A25 – parar pontua os texto
A26 – rapao

Numa visualização geral, percebemos que dos 26 alunos pesquisados, quatro não responderam (A2, A11, A13 e A19). A atitude de não esboçar nenhuma opinião escrita a respeito da questão mostra, em uma possibilidade de leitura, o desconhecimento total sobre o conteúdo referido, (d)enunciando por meio do silêncio e do branco deixado no papel, que eles até poderiam ter tido algum comentário teórico de algum professor dos anos anteriores ou que já tenham visualizado nos diversos textos escolares que já tiveram contato, mas acabaram não associando com a noção de sinais de pontuação. Pelo viés bakhtiniano, a compreensão responsiva permite-nos entrever que nem todos os educandos têm algum tipo de noção sobre os sinais de pontuação, fato que merece a atenção do docente da sala, de maneira a privilegiar ações pedagógicas que contemplem o desenvolvimento da aprendizagem desse conteúdo entre esses alunos.

Entre os alunos (A7, A14, A15, A18, A20, A22 e A24), percebe-se uma regularidade nas respostas analisadas, pois apresentam uma visão de que têm um pequeno embrião de conhecimento sobre a importância da pontuação na compreensão e produção de texto. Isso talvez seja pela leitura feita em sala de aula pela professora da turma nos anos anteriores, uma vez que já frequentaram dois anos do Ensino Fundamental, bem como muitos deles também frequentaram a pré-escola. Mesmo que haja inúmeras inadequações da norma padrão, com erros ortográficos e palavras

justapostas, conseguimos perceber que esses educandos têm noção que uma das funções da pontuação é dar sentido ao texto.

Além disso, os alunos A4, A5, A6, A9, A10, A21 e A25 demonstraram também uma regularidade, apresentando uma visão parecida sobre a questão proposta. As respostas dadas nos fazem refletir que essa visão sobre o ponto no final de frases seja pela leitura rotineira de sala de aula, feita pela professora da turma. Dessa forma, podemos remeter à gramática internalizada que o educando possui, uma vez que, quando ele entra na escola para o estudo formal, já tem uma experiência considerável com a língua oral, bem como contato, dependendo da família, com alguns gêneros escritos em que o ponto final é algo constitutivo de todo o período, sendo mais usual e facilmente reconhecido pelos educandos que tiveram mais oportunidades de experiência na modalidade escrita.

A4, A5, A6 e A25 expressaram uma visão vaga e redundante sobre o conceito de pontuação, afirmando a ideia da qual a pontuação pode servir para pontuar o texto e frase, sem especificar qual exatamente é o papel desse conteúdo gramatical dentro da materialidade linguística. O aluno A10 associou o ponto final como parte de uma estrutura para marcar o final de um conto. Apesar de seu raciocínio apresentar uma certa coerência, o educando não respondeu de maneira adequada o que seria a pontuação de maneira geral. O pesquisado A21 associou o conteúdo com as provas, fato que nos chamou atenção pela sua preocupação com algo específico, relacionado ao resultado de um instrumento avaliativo que é tão temido pelos educandos desde os anos iniciais.

Observa-se também uma certa regularidade de maneira clara o uso da pontuação no texto nas respostas dos alunos A1, A12 e A16, quando asseveraram: *tudo*, *todos* e *para tudo*. Aqui, há algumas possibilidades de *compreensão responsiva* para esses enunciados concretos, uma delas seria a ideia de que os educandos acham que sabem muita coisa sobre o conteúdo, sabendo reconhecer os sinais no texto escrito, mas não conseguiram expressar sua opinião de maneira adequada a respeito do conteúdo. Uma outra possibilidade de compreensão seria o não entendimento da própria pergunta, o que acarretaria em uma resposta que apenas tangencia ou deixa entrever uma indefinição do que exatamente seria esse “tudo” sobre pontuação, uma vez que os alunos ainda estão iniciando o estudo formal a respeito desse conteúdo.

Nas respostas dos alunos A3, A17, A23, A26, percebe-se claramente uma visão distorcida do assunto que está sendo estudado. Já o aluno A8, apresenta uma visão de que a pontuação é importante, mas não sabe ainda detalhar a relevância do conteúdo, deixando claro que não entende o que exatamente a pontuação pode fazer na construção do sentido do texto.

É importante se lembrar que os estudantes nessa pesquisa são alunos dos anos iniciais (3º ano), último ano do ciclo de alfabetização, segundo o Currículo Municipal (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012). Pelas respostas dadas por eles no quadro geral, percebe-se que nem todos dominam o sistema de escrita alfabética da Língua Portuguesa e, portanto, não adquiriram ainda domínio da ortografia condizente com o ano escolar em que se encontram, atestando uma defasagem que é perceptível pelos resultados das avaliações em larga escala no país.

De acordo com os documentos oficiais da rede municipal da cidade de São José dos Campos, o ensino da língua tem como apoio teórico o *socioconstrutivismo*⁹, sendo que nesse período incluindo o 1º, 2º e 3º anos, é que se finaliza o ciclo da alfabetização¹⁰. Lembrando aqui o Ciclo da alfabetização e as hipóteses de escrita, os alunos analisados nessa pesquisa se encontravam nas hipóteses de escrita: *silábico com valor* e *alfabético*, o que faz com que se justifique a escrita dos estudantes citados.

Também é importante ressaltar mais uma vez, que, o documento oficial que norteia o ensino e aprendizagem dos estudantes dessa rede municipal (MATRIZ CURRICULAR) em seu quadro intitulado: *Aquisição do Sistema Alfabético e Padrões de Escrita*, o ensino da pontuação só se dá a partir do 3º ano.

Na EPE3, diz que ao final do ciclo da alfabetização e a partir do último ano, os estudantes devem saber: “pontuar corretamente no final de frases (ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências), usando inicial maiúscula” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 75). Já na EPE4, o estudante deverá saber “pontuar com vírgulas os elementos de uma enumeração” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 75).

⁹ De acordo a enciclopédia livre Wikipédia, **Socioconstrutivismo** é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana envolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Vide: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Socioconstrutivismo>>.

¹⁰ A observação do ensino e da aprendizagem dos estudantes se dá por meio de hipótese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) em seus níveis: pré-silábico, silábico sem valor, silábico com valor e alfabético.

Considerações finais

De acordo com nossas reflexões, constatamos em um primeiro momento que as fontes de referência, como gramáticas normativas ou descritivas apresentam a pontuação de maneira distinta, formando um caleidoscópio de visões a respeito de uma mesma temática. Tal realidade pode influenciar também a reprodução de diferentes acepções a respeito dos sinais de pontuação em materiais escolares, como livros didáticos e apostilas, o que pode acarretar na formação docente e também na maneira como o professor ensina e o educando compreende o conteúdo.

A diversidade de visões a respeito da pontuação decorre da perspectiva teórica na qual os gramáticos estão ancorados, o que revela não haver um posicionamento único e correto sobre a estruturação do conteúdo, desvelando nuances que precisam ser percebidas pelos professores de Português, para que possam alertar seus alunos sobre essa peculiaridade, tornando-os mais críticos a respeito da própria língua.

Com relação aos alunos que estão tendo contato formal pela primeira vez com o estudo teórico da pontuação, vimos que grande parte dos pesquisados afirmaram que a pontuação serve para dar sentido ao texto, fato que nos chamou a atenção, pois mesmo sendo a primeira vez que estavam iniciando o contato com o conteúdo, conforme a Matriz Curricular (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012) prescreve, há possibilidade de eles terem tido contato com o discurso de algum professor em anos escolares anteriores que influenciaram em suas respostas, desvelando uma memória discursiva por meio da materialidade linguística.

Em síntese, vê-se a relevância de tudo que o professor dos Anos Iniciais possui para o sucesso ou fracasso do educando, podendo influenciar de maneira adequada ou inadequada o entendimento sobre determinado conceito, fato importante que precisa ser monitorado nos primeiros anos escolares.

Referências

- ALMEIDA, N. M. de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 44^a ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 3^a ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *O freudismo: um esboço crítico*. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Rio de Janeiro: CADES, 1959. Disponível em: <<http://people.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. rev. e ampl. 14. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 43ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Artmed, 1999.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

HARDY-VALLÉE, B. *Que é um conceito?* Trad. e posfácio Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2013.

- PERINI, M. *Gramática descritiva do português*. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 43ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. *Matriz Curricular de Língua Portuguesa da Rede de Ensino Municipal*. v. 1. São José dos Campos-SP: Secretaria da Educação, 2012.
- SILVA, A. C. A perpetuação do imaginário enunciativo: concepções sobre o emprego da vírgula por alunos do ensino superior. *Revista Inventário*. Salvador, 8ª ed., 2010. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/08.htm>>. Acesso em: 02 de mar. 2015.
- SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2ª ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2002.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VOLOSHINOV, V. N./BAJTÍN, M. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A. y BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 245-276.
- VOLOSHINOV, V. N. *O discurso na vida e o discurso na arte*. Tradução para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco. s.d.

CONCEPTIONS ABOUT PUNCTUATION MARKS BY ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

This paper discuss on the concept that elementary school students have on punctuation. This study is justified by the lack of studies that explore the theme. As a theoretical basis, we anchor on the contributions of Dialogic Discourse Analysis, choosing the concept of utterance as an analytical category. From the methodological perspective, we gave a question to be answered by students in a class of 3rd year in a public school. In our considerations, the vision that students have on the content in the first contact of literacy is intrinsically linked to what the teachers comment through diversified teaching activities.

Keywords: punctuation marks, conceptions, dialogical discourse analysis.

Recebido em 03/03/2016.

Aprovado em 28/05/2016.