

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGÜÍSTICA**

TRAJETÓRIA DA PONTUAÇÃO: DA FRASE AO INTERDISCURSO

Tese desenvolvida sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Marta Furlanetto e submetida ao Curso de Pós-Graduação em Letras/Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Doutor em Lingüística.

TEREZINHA KUHN JUNKES

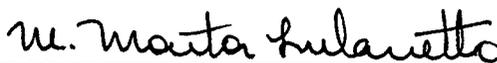
FLORIANÓPOLIS, JULHO DE 1995.

Esta Tese foi julgada adequada para a obtenção do grau de Doutor em Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 07 de julho de 1995.

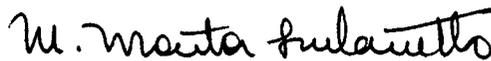


Prof. Dr. Carlos Mioto
Coordenador do Curso de Pós-
Graduação em Linguística

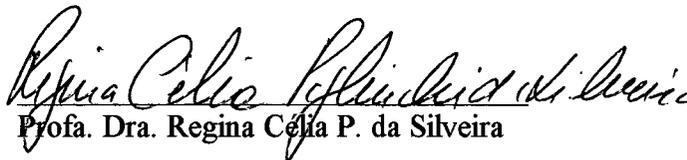


Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto
Orientadora

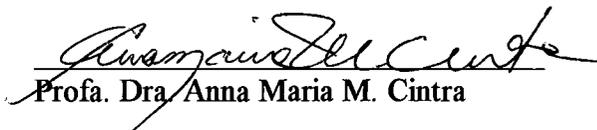
Banca Examinadora:



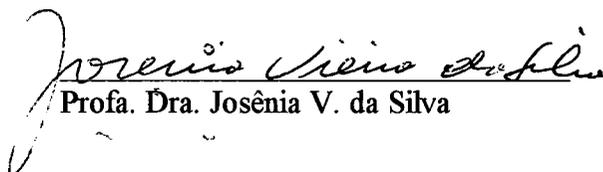
Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto
Presidente



Profa. Dra. Regina Célia P. da Silveira



Profa. Dra. Anna Maria M. Cintra



Profa. Dra. Josênia V. da Silva



Prof. Dr. Celestino Sachet

**"Ponho sempre o Senhor diante dos olhos"
e do alto da montanha
Ele irradia sua luz,
para que eu suba,
com firmeza e perseverança,
cada degrau da escalada .**

**Ao Lauro, esposo e amigo,
que tornou meu chão intelectual mais firme
e veio ao meu encontro,
juntamente com Tatiana, Larissa e Laurinho,
fazendo-se companheiros inseparáveis
no dia-a-dia deste trabalho.**

**À Maria Marta Fulanetto,
orientadora e amiga,
que, mostrando ser possível
contribuir na construção do conhecimento,
reensinou-me que
as coisas devem ser tecidas lenta e criativamente.**

EXPRESSO SINCERA GRATIDÃO E CARINHO

À Universidade Federal de Santa Catarina, por possibilitar-me a realização do desejo de ampliar meus conhecimentos;

Ao Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, por oportunizar minha saída para formação;

Aos Docentes do Curso de Pós-Graduação em Letras/Lingüística, pelo compartilhar dos conhecimentos lingüísticos;

À Direção do Colégio Coração de Jesus e do Colégio Estadual Simão José Hess, por facilitarem minha trajetória junto aos Professores e Alunos;

Aos Escritores, por confirmarem, em seus depoimentos, as hipóteses de abertura em relação ao emprego comunicativo dos sinais de pontuação;

Aos Professores do I e II graus e da UFSC, pelos depoimentos dados em resposta ao questionário - material tão rico, compartilhado no processamento do trabalho;

Aos Alunos de I e II graus e da UFSC, meus interlocutores face a face, por ensinarem-me nesse interagir que a vida se tece na simplicidade dos pequenos gestos;

À COPERVE, pelo incentivo tão espontâneo e generoso, colocando à minha disposição o material necessário para análise.

Às pessoas amigas que, pelo apoio moral ou material, me ajudaram na realização desta tese.

OBRIGADA!

RESUMO

Com o intuito de contribuir para o conhecimento e o ensino da língua portuguesa, este estudo está centrado no funcionamento dos sinais de pontuação, do ponto de vista discursivo. Por isso, as reflexões sobre os fundamentos do ensino gramatical se baseiam na concepção dos sinais de pontuação como elementos da produção textual, fazendo-se necessário examinar o contexto em que o ensino-aprendizado da língua se realiza.

A pesquisa se desenvolve através de um enfoque teórico-histórico da pontuação, de uma análise da plurifuncionalidade dos sinais, do ponto de vista discursivo, de uma abordagem das relações (aproximação e distanciamento) entre oral e escrito, da avaliação da norma e dos critérios para descrição e explicação dos sinais de pontuação na perspectiva gramatical e na perspectiva discursiva. O corpus para o estudo prático dessas questões se constituiu a partir de informantes de I, II e III graus, de professores e de escritores, totalizando 56 gravações, 224 redações e 40 questionários respondidos.

O estudo teórico e a análise dos dados conduziram à formulação de uma proposta pedagógica, em que os sinais de pontuação são tratados como integrantes da formulação textual, associados à leitura e à compreensão, destacando-se três funções maiores: a segmentação sintática, a discriminação semântica e o desdobramento enunciativo/estilístico.

ABSTRACT

With the aim of contributing to the knowledge and teaching of the Portuguese language, this study is centered on the function of punctuation marks from the discursive point of view. For this reason, reflections on the fundamentals of grammar teaching are based on the concept of punctuation marks as elements of text production, which means that it is necessary to examine the context in which language teaching-learning takes place.

The research was carried out through a theoretical-historical focus on punctuation, an analysis of the plurifunctionality of punctuation marks from the discursive point of view, an approach to the relation between oral and written language (approximation and distancing), the evaluation of the norm and the criteria for description and explanation of punctuation marks in both the grammar and discourse perspectives. The corpus for the practical study of these matters was drawn up from grade school, high school and college informants, as well as from professors and writers, coming to a total of 56 recordings, 224 essays and 40 answered questionnaires.

The Theoretical study and data analysis have led to the formulation of a teaching proposal in which the signs are to be treated as integral parts of the textual formulation, associated with reading and comprehension, and having three main functions: syntatic segmentation, semantic discrimination and expressive/stylistic unfolding.

EPÍGRAFE

Era uma vez um menino que ia à escola.
Ele era bastante pequeno,
e ela era uma grande escola.
Mas quando o menininho
descobriu que podia ir à escola sozinho,
caminhando através da porta da rua,
ele ficou feliz.
E a escola não mais parecia
tão grande quanto antes.
Quando o menininho estava na escola,
a professora disse:
"Hoje nós iremos fazer um desenho."
"Que bom!" pensou o menino.
Ele gostava de fazer desenhos.
Ele podia fazê-los de todos os tipos:
leões, tigres, galinhas e vacas, trens e barcos;
e ele pegou uma caixa de lápis
e começou a desenhar.
Mas a professora disse: "Esperem!
ainda não é a hora de começar."
Ela esperou até todos estarem prontos.
"Agora", disse a professora,
"nós iremos desenhar flores."

"Que bom!" pensou o menino.
Ele gostava de desenhar flores;
e ele começou a desenhar bonitas flores
com seu lápis laranja e azul.
Mas a professora disse: "Esperem!
Vou mostrar como fazer."
E a flor era vermelha, com o caule verde.
"Assim", disse a professora:
"Agora vocês podem começar."
O menino olhou para a flor da professora.
Então olhou para a sua flor.
Ele gostava mais da sua flor,
mas não podia dizer isso.
Ele virou o papel
e desenhou uma flor igual à da professora.
Era vermelha com o caule verde.
Num outro dia,
quando o menino estava em aula ao ar livre,
a professora disse:
"Hoje iremos fazer alguma coisa com o barro."
"Que bom!" pensou o menino.
Ele gostava de barro.
Ele podia fazer todos os tipos de coisas com o barro:
elefantes e camundongos,
carros e caminhões;
e ele começou a amassar o barro.
Mas a professora disse:
"Esperem, não é hora de começar."
E ela esperou até todos estarem prontos.

"Agora", disse a professora,
"nós iremos fazer um prato."
"Que bom", pensou o menino;
ele gostava de fazer pratos.
E começou a fazer prato de todas as formas e tamanhos.
A professora disse:
"Esperem, vou mostrar como fazer."
E ela começou a mostrar como fazer um prato fundo.
"Assim," disse a professora,
"Agora vocês podem começar."
O menino olhou para o prato da professora.
Então olhou para o próprio prato.
Ele gostava mais do seu próprio prato,
do que o da professora.
Mas ele não podia dizer isso.
Ele amassou o seu barro numa grande bola novamente
e fez um prato igual ao da professora.
Era um prato fundo.
E mais cedo o menino aprendeu a esperar,
a olhar, e a fazer coisas exatamente como as da
professora;
e muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio.
Então aconteceu
que o menino e sua família
mudaram-se para outra casa, em outra cidade,
e o menino tinha que ir a outra escola.
Esta escola era ainda maior
do que a outra.
Não havia porta da rua para a sua sala.
Ele tinha que subir grandes degraus, até a sua sala.

E no primeiro dia, ele estava lá.

A professora disse:

"Hoje nós vamos fazer um desenho."

"Que bom," pensou o menininho;

e ele esperou que a professora dissesse o que fazer.

Mas a professora não disse nada.

Ela apenas andava pela sala.

Quando ela veio até o menininho, disse:

"Você não quer desenhar?"

"Sim", disse o menininho. "O que nós vamos fazer?"

"Eu não sei até que você o faça," disse a professora.

"Como eu posso fazê-lo?", perguntou o menino.

"Da maneira que você gostar", disse a professora.

"E de que cor?" perguntou o menininho.

"Se todo mundo fizer o mesmo desenho, e usar a mesma cor,

como eu posso saber quem fez o quê,
e qual o desenho de cada um?"

"Eu não sei", disse o menininho.

E ele começou a fazer uma flor vermelha
com um caule verde.

Helen E. Buckley

SUMÁRIO

Introdução	1
PARTE I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS	
Capítulo I - A Pontuação Através dos Tempos	14
1. Preliminares	14
2. Tratamento nas Gramáticas	20
3. Tratamentos nos Manuais de Redação	39
4. Tratamento nas Apostilas e Manuais Específicos	46
Capítulo II - As Funções da Pontuação e o Ensino	50
1. Preliminares	50
2. Função Sintática	53
3. Função Semântica	55
4. Função Atualizadora: Comunicativa ou Enunciativa	58
Capítulo III - O Oral e o Escrito - Contatos e Distanciamentos	69
1. Preliminares	69
2. Leitura/Escrita	72
3. Fala/Escrita	76
4. "Prosódia" da Escrita e Pontuação	79

Capítulo IV - Pontuação: O Sintático e o Discursivo	97
1. Preliminares	97
2. Da Linearidade Sintática ao Nível Discursivo	104
2.1 - A Vírgula	105
2.2 - O Ponto-e-vírgula	117
2.3 - Os dois-pontos	119
2.4 - O Travessão.	120
2.5 - Os Parênteses.	122
2.6 - As Aspas	126
2.7 - O Ponto	141
2.8 - O Ponto de Exclamação	132
2.9 - O Ponto de Interrogação.	133
2.10 - As Reticências	138
3. Considerações	142
PARTE II - PONTUAÇÃO: A PRÁTICA ATUAL	
Procedimentos Metodológicos	145
1. Preliminares	145
2. Metodologia	146
Capítulo I - Análise das Gravações.	152
1 - 3 ^{as} Séries do I Grau	152
1.1 - Leitura do Fragmento Pontuado.	154
1.2 - Leitura do Fragmento não Pontuado.	156
1.3 - Pontuação do Fragmento.	158
1.4 - Leitura do Fragmento Pontuado pelo Aluno	158
1.5 - Leitura do Próprio Texto	159
2 - 7 ^{as} Séries do I Grau	160
2.1 - Leitura do Fragmento Pontuado	162
2.2 - Leitura do Fragmento não Pontuado.	163
2.3 - Pontuação do Fragmento	163
2.4 - Leitura do Fragmento Pontuado pelo Aluno	165
2.5 - Leitura do Próprio Texto	169

3 - 2 ^{as} Séries do II Grau e I e II Fases de Letras	170
3.1 - Leitura do Fragmento Pontuado	172
3.2 - Leitura do Fragmento não Pontuado.	173
3.3 - Pontuação do Fragmento	174
3.4 - Leitura do Fragmento Pontuado pelo Aluno	176
3.5 - Leitura do Próprio Texto	177
Capítulo II - A Pontuação nas Redações dos Alunos	180
1. Preliminares	180
2. Análise	181
2.1 - 3 ^{as} Séries do I grau	181
2.2 - 7 ^{as} Séries do I grau	184
2.3 - 2 ^{as} Séries do II grau.	189
2.4 - I e II Fases do Curso de Letras da UFSC.	196
Capítulo III - Os Professores e a Prática da Pontuação	211
Capítulo IV - A Prática da Pontuação por Escritores Atuais	245
Propostas Pedagógicas : A Estratégia do Fazer.	275
Conclusão	285
Bibliografia.	292
Anexos	307

INTRODUÇÃO

Ao propor trabalhar a língua portuguesa sob o enfoque dos sinais de pontuação como suporte para a produção textual, faz-se necessário examinar o contexto educacional em que o ensino-aprendizagem se realiza. Destaca-se, nesse contexto, o papel da escola como instituição oficializada e os papéis que devem ser exercidos pelo professor e aluno em interação.

Sabe-se que a grande maioria das escolas, tanto públicas quanto particulares, continua desvinculada da realidade do aluno, pelo menos em algum sentido: apresenta um ensino único, massificado, reproduzindo regras pretensamente imutáveis. Acusa-se o aluno de não saber ler, não saber escrever, não possuir senso crítico. São jovens passivos e alienados. Não vê, grande número de professores, que a massa amorfa criticada por ele é produto do seu trabalho. O professor que não lê, não produz com o aluno, não abre espaço para debates, nem sequer leva textos atuais e diversificados para a sala de aula, mas apenas repete, ano após ano, o que está no livro do professor, nas "modernas" apostilas – geralmente adotadas em escolas particulares e cursinhos –, qual milagre espera dos seus alunos?

O ensino proposto pela escola é um ensino mecânico, repetitivo, padronizado, além de que os próprios programas se repetem de ano para

ano, de série para série, sem considerar que os alunos não são os mesmos, nem o professor e nem o momento histórico-situacional. A pergunta "Você já deu tal ponto?" é uma constante entre os professores, ou ainda a pergunta ansiosa "Qual a parte do programa que você está dando?" É essa visão idealizada do trabalho que se faz em sala de aula que leva muitas vezes a destituir o professor de sua criatividade e do questionamento dos alunos: ele deve atender um programa pré-determinado pelas "autoridades", reduzindo as aulas de língua materna a um real tédio para os diretamente envolvidos no processo: professor-aluno.

Assim, leitura e produção fazem parte de um projeto de reprodução dos textos consagrados, sem atribuir sentido, sem analisar, sem criticar, sem tomar posição. A prática pedagógica vigente tem medo de incorporar o risco, o erro; encaminha o aluno á resposta previsível, àquilo que já se sabe porque o livro do professor assim o afirmou.

Como no "poema" em epígrafe, que tão bem retrata a realidade, o aluno tenta fazer algo "parecido com", a que se dá o nome de paráfrase, quando, ao contrário, emoções, idéias, críticas, experiências poderiam ser partilhadas. Como diz Gomes (s.d., p.36):

O aluno escreve como se mastigasse um prato trivial: sem aspecto nem prazer. O aluno não surpreende a palavra em seus sentidos ou em sua sinuosidade, porque ele mesmo só raramente é surpreendido por ela.

Ler e escrever não são apenas ações programadas pelo professor. Ler não é apenas analisar a sintaxe das frases; é envolver-se na multiplicidade de sentidos sugeridos pelas palavras e pelo sistema de sinais de pontuação, em que a clareza (atributo desejado) resulta ao mesmo tempo da imbricação e do confronto de textos, criando conflito entre texto e leitor.

Orlandi (1980, p.59) confirma as colocações feitas:

Não se pode distinguir estritamente entre condições de produção e condições de recepção do discurso; embora o momento da escrita de um texto e o momento de sua

leitura sejam distintos, na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto. O texto é pois o lugar em que se estabelece a interação entre autor e leitor.

E a Análise do Discurso vem mostrar que todo texto se extrai de e se insere em outro texto; a intertextualidade, em seu caráter constitutivo, possibilita a criação e o desenvolvimento de outros textos porque é do espaço intertextual que resulta o novo. Em um mesmo texto podem-se encontrar enunciados de discursos diversos.

Com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento do ensino da língua materna, nos diversos níveis de escolaridade, nessa nova perspectiva lingüística, os cursos de pós-graduação em lingüística abrem suas portas para professores se aperfeiçoarem e levarem para a sala de aula novas propostas de ensino da língua materna onde haja um interagir do ensino-aprendizado com o contexto vivencial do aluno.

Foram muitos os desvios iniciais na aplicação da lingüística ao ensino. Mas em processo lento, e ainda esparso, percebe-se uma mudança significativa nas escolas. De um sistema tradicional discriminatório (talvez inconsciente, na maioria dos casos) tenta-se chegar a um ensino democrático; de uma educação tradicional centrada na língua passa-se a uma educação centrada na linguagem; depois de um ensino amalgamado em regras canônicas procura-se um ensino na práxis lingüística, na experiência; passa-se de um ensino de repetição e análise para um ensino de reflexão e produção, em que os textos de autores consagrados deixam de servir de "modelo" para serem leituras complementares, valorizando-se a produção do aluno.

Essa evolução da Lingüística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa estimula pesquisas dos diversos aspectos da língua. Se o ensino centrado na gramática normativa é ineficiente, então, como ensinar? Continua-se ensinando o tradicional com "medo" de mudanças e porque não há nada pronto para colocar no seu lugar. Sair do tradicional, do institucionalizado para construir novas experiências, mesmo com o objetivo de melhorar o ensino, gera insegurança e críticas.

Ora, não se faz necessário abolir a gramática tradicional do ensino. Mas, principalmente, dois enfoques devem ser modificados: primeiro – é preciso colocar a língua padrão, tantas vezes sacralizada, como ponto de referência apenas, como variedade da língua, normalmente aplicável (pode-se dizer: realizável) em determinada situação de comunicação (que pode não ser toda homogênea), porém inadequada em outras, respeitando a modalidade familiar da criança ao ingressar na escola, sem considerá-la desviante. É papel do professor orientar o aprendiz para a prática dos diversos níveis de linguagem, conforme as situações de comunicação, se desejar que haja uma práxis (mudança) efetiva. Como diz Bechara (1985, p.14-15):

Haverá opressão em "impor" indistintamente, tanto a língua funcional da modalidade culta a todas as situações de uso da linguagem, como a língua funcional da modalidade familiar ou coloquial, nas mesmas circunstâncias, a todas as situações de uso da linguagem, pois que ambas as atitudes não recobrem a complexa e rica visão da língua como fator de manifestação da liberdade de expressão do homem.

Isso porque a gramática precisa abordar as variantes principais da língua: regionais, sociais e situacionais.

O segundo aspecto a revisitar é seu caráter rigidamente normativo – as normas como fim em si mesmas. Esse enfoque fixo das normas precisa ser relativizado conforme a situação de comunicação e, no contexto escolar, atender às exigências de produção do aluno de acordo com o gênero do texto em elaboração.

As reflexões que se processarão aqui sobre os fundamentos do ensino gramatical detêm-se nos aspectos do sistema de pontuação que possam servir de suporte à nova estratégia de ensino entre os professores. Foge aos objetivos deste trabalho *criar* teoria gramatical resultante de correntes lingüísticas atuais. Quer-se, sim, através da eleição de tópicos que se postula como integrados à questão que se levanta – os sinais gráficos em sua participação na escritura –, promover uma discussão em que, a partir de algumas teses, o material pertinente seja sistematizado,

permitindo uma orientação de trabalho. Almeja-se, a partir daí, nova postura do professor frente à gramática normativa em suas relações com a linguagem: reflexão frente às teorias apresentadas, discussão aberta junto de seus alunos, destituindo-se de atitudes autoritárias. Aluno e professor devem aprender a coparticipar e a interagir, construindo conhecimento sobre linguagem e praticando-o.

O interesse na escolha do tema – pontuação – deve-se a razões práticas: as dificuldades constantes dos alunos no emprego desses sinais e seus questionamentos, na ânsia de sanar as dificuldades que persistem e que se diferenciam, parecendo que nunca será possível "aprender as regras".

Convivendo com tal situação é que se sente a importância de explorar a pontuação, com o objetivo de compreender o seu funcionamento, em um nível mais amplo que o observado nas gramáticas tradicionais; explorar fatores de variação e articular o tratamento teórico à prática. As dificuldades constantes em sala de aula, de início no I grau, depois no II e agora na Universidade, comprovam que nem sempre regras rígidas de pontuação resolvem; regras pretensamente bem "aplicadas" podem causar ambigüidades ao texto, que perde de sua inteligibilidade.

É uma realidade que, apesar da evolução da lingüística, colégios e professores (mesmo formados em Letras) continuam ainda valendo-se de métodos infrutíferos de ensino, insistindo em mostrar aos alunos (inclusive crianças do curso primário, pois o currículo exigia e continua exigindo) uma frase exclamativa, interrogativa, imperativa, sem dar conta do que significa para eles (se significar alguma coisa):

Frases exclamativas - aquelas que caracterizam o nosso estado interior, que pode ser: de admiração, de repulsa, de irritação, de desprezo, etc.,

como rezam tantas gramáticas.

Para agravar ainda mais a situação, o assunto é cobrado em prova, com frases soltas (tiradas do livro do professor, é claro) e não do contexto

situacional da criança. Conseqüentemente, no II grau e na Universidade recebem-se alunos com as mesmas dificuldades.

Conscientes do problema, entende-se que não é correto como o assunto é "ensinado" e como trata a maioria dos manuais de pontuação; por isso, busca-se nesta tese um conjunto de estratégias com base na crítica, reflexão e sistematização de materiais relativo a esse tópico da escrita – quase sempre marginalizado. Tal estudo pretende conduzir a uma maneira mais produtiva de ensinar. As aulas de língua portuguesa podem ser bem mais agradáveis e produtivas, desde que o ensino não se baseie no rigor das doutrinas gramaticais que, reconhecidamente, são limitadas e ultrapassadas, dando uma visão empobrecida do fenômeno que buscam "descrever" – conseqüentemente, apresentando prescrições de estatuto duvidoso. É preciso que os alunos possam ver na língua mais que um meio de comunicação, uma forma primordial de interação, algo em evolução, e premissa do desenvolvimento integral do ser humano. Como diz Bechara (1985, p.13):

...a língua não se "impõe" ao indivíduo (embora isso freqüentemente se costume dizer): o indivíduo "dispõe" dela para manifestar sua liberdade de expressão.

Vai-se, porém, além dessa perspectiva em que o "eu" se "apodera" da linguagem e dá um sentido ao texto, o que lhe permitiria autonomia capaz de fazer desaparecer o discurso do outro em benefício do seu (o que possibilitaria o discurso autoritário). Ora, assume-se que, teoricamente, não há partilha plena na constituição do discurso nem sujeitos interagindo conscientemente no papel de co-locutores (terminologia de Françoise Armengaud). O quadro discursivo é efetivamente muito mais complexo que o esquema "comunicativo" que prevê "liberdade de expressão". Proceder lingüisticamente é, antes de mais nada, enquadrar-se conflitivamente no mundo social, em referência ao mundo. Por isso, é pragmaticamente que se encara o discurso. De um lado, admite-se um pré-construído, disponível em lugares sociais de onde o locutor (o ser social *na linguagem*) se pronuncia, usando como um dos parâmetros de sua enunciação a imagem de seu

interlocutor, cujas perspectivas podem não corresponder à sua, devido a diversidades ideológicas (em um sentido amplo, implicando concepções, crenças, premissas, imagens). Se o indivíduo tem uma certa liberdade de opções (liberdade que, sabe-se, se apresenta sacralizada muitas vezes), também paga o preço da vida socializada – torna-se sujeito, suporte da própria ideologia que perpassa o processo de comunicação e determina as práticas discursivas dos indivíduos. O sujeito da linguagem só existe socialmente por ser a apropriação da linguagem um ato social, e por apresentar-se a linguagem como um movimento cuja segmentação permite o reconhecimento daquilo que Michel Pêcheux (1988, p.164) chamou "pré-construído":

O "pré-construído" corresponde ao "sempre-já-aí" da interpelação ideológica que fornece-impõe a "realidade" sob forma de universalidade (o "mundo das coisas"), ao que a "articulação" constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito.

A posição adotada para texto, produção textual, constituição do texto abedece à ótica mais ampla da Análise do Discurso. Supõem-se relações do sujeito com seu dizer e, por meio dele, com o mundo – sem cair no radicalismo de que o sujeito se "apropria" da linguagem, nem naquele que vê o sujeito totalmente à mercê de sua linguagem.

Na análise do Discurso salienta-se a visão da alteridade de significação, onde as marcas de relação entre *sujeito/linguagem/mundo* carregam um sentido ideológico, fazendo-se necessário recuperá-las no espaço específico de sua constituição.

É a partir da compreensão desse espaço (em que se constituem os discursos) que o conceito de *interdiscursividade* pode ser explorado. É a partir dele, também, que se torna possível propor uma moldura para os fatos assinalados no início desta introdução, com relação ao ensino escolar: desvinculação da realidade, massificação, reprodução de regras, pessimismo relativamente à possibilidade de aprender, falta de senso

crítico, mecanicismo. Esse espaço não se constitui do nada. Quando se participa dele "sabe-se" que já existem determinações de toda ordem pesando sobre as possibilidades de realização de um trabalho social. Espera-se, é claro (e isso já faz parte daquele espaço), que haja ensino, produtividade, criatividade, progresso naquela "missão". Mas as premissas vão fundamentar esta construção, orientá-la: o "pré-construído" – como visto acima na perspectiva de Pêcheux – é um alicerce que determina, de muitas formas, as linhas, os contornos, o desenho, enfim, daquilo que se propõe erigir. O mundo das coisas já está organizado, nomeado; resta que o sujeito funcione ali segundo a ordem estabelecida.

Não é de estranhar, pois, que as coisas se apresentem de uma forma e não de outra em um espaço em que o conflito – sempre presente – é dissimulado sob o aspecto da ordem e da facilidade. De fato: na escola, a gramática, o manual, o livro didático, o livro do professor, a supervisão e a direção se apresentam como norteadores de um processo que deveria acontecer harmoniosamente – andar sempre para o norte, para o bom sentido. Isso deveria produzir bons resultados. Mas ninguém está satisfeito com o produto.

A compreensão (pelo menos parcial) desse fenômeno tem na linguagem um ponto crucial. Como elemento mediador da percepção do mundo e de si mesmo, a sua constituição nos espaços sociais deve ser analisada. Como se produzem os discursos? Aparentemente as regras dariam as chaves para fazer legitimamente parte da sociedade idealizada. Mas o discurso, em qualquer tempo e lugar, se "ressente" de processos que o tornam, ao contrário do que se divulga, opaco, complexo e resistente ao próprio uso. E aqui se pode caracterizar metodologicamente o *interdiscurso*.

A premissa da heterogeneidade enunciativa leva a essa noção. O reconhecimento de marcas específicas atesta, para qualquer discurso, a intervenção de fontes enunciativas distintas do aparente enunciador. É isso que sublinha a presença multiforme do *interdiscurso* no discurso. Na perspectiva de Maingueneau (1989, 1991), o *interdiscurso* tem primazia na formação discursiva – ou no *arquivo*, como passou a chamar o espaço caracterizador do discurso: o arquivo, dado como objeto da Análise do

Discurso, agrupa um de inserições referidas a um mesmo posicionamento – um lugar de emergência discursiva – que, a par das *coerções práticas* que realiza, permite legitimar um certo exercício da palavra para um grupo. É o que se percebe claramente no que se diz respeito ao espaço institucional da escola: é aí que se institui o que Orlandi (1987) chamou de *discurso pedagógico*. O que marca nele uma falha, do ponto de vista do analista, é que seus locutores priorizam o direito que têm a um *saber constitutivo* (o científico), e esquecem as coerções que sofrem (assujeitamento). Como se observará na parte prática deste trabalho, essa orientação é bastante presente.

A contraparte do interdiscurso é o *intradiscurso*, o que é efetivamente formulado em cadeias sintáticas; nele é que se instala a ilusão de que se está exprimindo os próprios pensamentos para falar das coisas do mundo, com esquecimento do caráter pré-construído desses elementos, como salienta Pêcheux.

Através do interdiscurso destaca-se que a língua é menos um sistema de oposições com um valor diferencial que um jogo de interações entre fontes enunciativas. Assim é que o locutor deve lidar com unidades lingüísticas já manipuladas por outros, devendo, por isso, situar-se em relação às avaliações contraditórias que elas têm suportado nos espaços de sua circulação. Maingueneau (1991) salienta que esse dialogismo constitutivo (princípio de Bakhtin) atua sobre dois planos intimamente ligados: o da interação locutor/co-locutor; e o da imersão do discurso em um interdiscurso, de onde surge e o que atravessa constantemente. Ou seja: na voz do locutor ressoam outras vozes (cujos direitos devem ser considerados).

Essa perspectiva subsume que os textos, unidades em que se materializam (ou: tomam corpo) os discursos, manifestam uma complexidade tal que não se pode exigir deles a "clareza das idéias", no sentido de que se possa mostrar idéias pré-concebidas, travestidas de palavras, em um produto absolutamente acabado. Os textos, pelo contrário, são construções sempre precárias, no sentido de não-acabamento, não-fechamento. A própria recusa de fechamento permite sugerir que a lição

escolar explore o processo de retomada dos textos elaborados e os utilize como ponto de partida de lições mais proveitosas.

Em vista desses pressupostos, a eleição da pontuação como ponto crítico sugere um quadro exploratório que foi elaborado em correspondência com objetivos julgados pertinentes neste contexto. Em linhas gerais, propõe-se, como objetivo último, delinear um espaço possível de reflexão teórico-prática que seja pertinente para o trabalho pedagógico em seus vários níveis, na área de língua portuguesa. Buscou-se, a partir daí, explorar alguns lugares que pudessem fornecer subsídios para a articulação do problema e a orientação de propostas viáveis – o que se delinea nos objetivos específicos seguintes:

1. estabelecer uma moldura sócio-histórica do fenômeno da pontuação
2. tratar teoricamente a pontuação, delineando-lhe as funções do ponto de vista textual-discursivo;
3. verificar as hipóteses de aproximação/distanciamento entre linguagem oral/linguagem escrita; mais especificamente entre escrita e leitura;
4. estabelecer criticamente os limites entre uma abordagem sintática da pontuação (configurada tipicamente na gramática normativa) e uma abordagem discursiva;
5. analisar, do ponto de vista da norma e do ponto de vista discursivo as relações entre leitura e escrita/escritura com base em corpus obtido junto a instituições de ensino dos três níveis; mais especificamente, as relações entre entonação/pausa e sinais gráficos;
6. delinear as representações que têm os professores a respeito da escrita e da pontuação, bem como as atitudes correspondentes em processo de ensino;
7. delinear as representações que têm os escritores a respeito da escrita e da pontuação, bem como as atitudes correspondentes em sua altura;
8. apresentar sugestões de trabalho pedagógico, ou melhor, uma metodologia que incorpore pressupostos e conhecimentos de vários níveis e de vários campos.

A exploração de todos esses elementos do corpus se fez qualitativamente, uma vez que não fazia sentido um simples reconhecimento de possibilidades abertas pelo pesquisador; pelo contrário, uma atitude discursivizada era indispensável à realização dos propósitos aqui registrados.

Objetivando precipuamente melhorar o ensino-aprendizagem no que se refere à prática da pontuação, a metodologia se define a partir de um estudo teórico dos elementos que compõem o conjunto das definições onde figura a pontuação conforme várias acepções: nas gramáticas, nos livros de redação escolar, nas apostilas e manuais específicos de pontuação, para proceder a:

1. leitura gravada de textos pontuados e leitura de textos não marcados graficamente para verificar se há coincidência das pausas na oralidade (correspondência sinal/pausa) e se há estratégias precisas de recomposição do texto;

2. análise de redações de alunos de 3^a e 7^a séries do I grau; alunos de 2^{as} séries do II grau e de alunos de I e II fases de Letras;

3. análise dos instrumentos – utilização de fichas contendo as respostas do questionário enviado a professores de diversos níveis e a escritores, inclusive a membros da Academia Catarinense de Letras;

4. a partir dos dados obtidos, sistematização de comentários a respeito da adequação ou desvio (desvio maior ou menor) do emprego dos sinais de pontuação;

5. a partir daí, apresentação de propostas para um ensino reflexivo da pontuação.

Propostos os objetivos e apresentada a metodologia, este trabalho se apresenta configurado em duas partes: uma teórica e uma prática, correspondendo esta última à análise do material coletado.

Na PARTE I – primeiro capítulo, delineia-se um estudo teórico-histórico da pontuação, através de definições, na concepção de gramáticas normativas, obedecendo à ordem cronológica; de manuais de redação; de apostilas utilizadas em colégios e cursinhos; manuais específicos de pontuação também são analisados. As definições seguir-se-ão de

comentários; em resumo, tentar-se-á mostrar como a apresentação da pontuação é basicamente descritiva, não levando à compreensão do fenômeno em sua complexidade e a uma prática segundo as expectativas, considerando-se a rede de relações sociais em que o sujeito atua.

No segundo capítulo estudam-se as funções da pontuação do ponto de vista textual-discursivo e sua possível influência no ensino. Prevê-se a relativização da norma em proveito da expressividade do aluno. Transcender-se-á a função lógico-analítica da pontuação nas relações apenas sintáticas (necessárias, mas não suficientes) para explorá-la em nível pragmático-discursivo, mostrando que a compreensão de um texto é inseparável da sua pontuação. A análise da pontuação em nível de microestrutura (frasal e interfrasal) será a ponte que a integrará ao nível macroestrutural (transfrasal) abrangendo o texto como um todo; portanto, sintaxe, semântica e pragmática – visto a última aliar-se à teoria do texto e à análise do discurso, estudando aspectos do uso da linguagem relacionados com os seus usuários.

No terceiro capítulo observa-se o distanciamento e a aproximação das modalidades oral e escrita da língua em uma perspectiva interdisciplinar, visto buscar apoio também na psicolingüística, prevendo-se que língua oral e língua escrita fazem, em princípio, parte do mesmo sistema. No decorrer das colocações restringe-se linguagem oral para leitura (o oral da leitura), com o intuito de junto a ela buscar aparato para a "prosódia" oculta da escrita, manifestada pelos sinais de pontuação muitas vezes considerados desvios no enfoque da gramática normativa.

No quarto capítulo mostra-se em que diverge a pontuação na perspectiva da linearidade sintática e na perspectiva textual/ discursiva. Toma-se como representante da gramática normativa *Rocha Lima* – trabalhado mais detalhadamente no primeiro capítulo. A abordagem textual-discursiva da pontuação apóia-se em estudo de Authier (1979, 1981, 1984), Lauria (1989), Védénina (1989, 1991), Maingueneau (1989), Mollica (1993), Pradelino Rosa (s.d.) e outros.

Na PARTE II – primeiro capítulo, analisam-se as gravações feitas nas escolas pública e particular com 15 alunos de 3ª série e 15 de 7ª série

do I grau; 15 alunos de 2ª série do II grau e 11 alunos de I e II fases do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. No segundo capítulo analisa-se um corpus de 58 redações de 3ª série e 57 redações de 7ª série do I grau; 57 redações de 2ª série do II grau e 52 textos de I e II fases de Letras. Os alunos que tiveram a gravação das leituras analisada incluem-se também no estudo das redações. No terceiro capítulo estudam-se as respostas (22) aos questionários enviados a professores de português atuantes no I, II e III graus, da rede pública e da rede particular. No quarto capítulo são analisadas as respostas (19) aos questionários enviados a escritores catarinenses, alguns dos quais membros da Academia Catarinense de Letras.

Finalmente, na última parte apresentam-se sugestões para trabalhar a pontuação em sala de aula, na perspectiva textual-discursiva. Esse conjunto apóia-se, conforme as necessidades, na sintaxe, na semântica, na estilística, perpassando a teoria textual, a pragmática, a análise do discurso e também a psicolinguística, com o fim de repensar o "viés" da pontuação na prática pedagógica.

Não cabe a esta tese, que pretende desconstruir a gramática normativa para dar novo enfoque aos sinais de pontuação, fornecer metodologias absolutamente novas, resultantes de alguma teoria linguística.

Visa-se, isto sim, a apresentar um conjunto de reflexões em relação ao ensino da língua materna, desde as primeiras séries do I grau até a Universidade, objetivando uma mudança de atitude do professor de português mais do que oferecer-lhe novas *técnicas* de análise – técnicas que, ao fim e ao cabo, compete a ele mesmo desenvolver.

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

**Você tem o seu pincel, tem suas tintas:
pinte o paraíso e, depois, entre nele.
*Nikos Kazantzakis***

CAPÍTULO I

A PONTUAÇÃO ATRAVÉS DOS TEMPOS

"A perfeição está nas bagatelas,
e não é uma bagatela"
Pedro Fourier

1. Preliminares

No estudo aqui desenvolvido, vê-se a pontuação como um modo de atribuir sentido ao texto. A função mais específica da pontuação parece consistir, consensualmente, em imprimir maior clareza ao texto escrito, critério indispensável para a apreensão do que é veiculado entre produtor e leitor, constituindo-se os sinais de pontuação, nesse processo de interação discursivo, em marcadores gráficos de enunciação. Para chegar a essa visão mais integrada da pontuação, far-se-á uma síntese histórica, de 1540 até 1995, com o objetivo de ressaltar os diversos enfoques que orientaram a compreensão da pontuação: seu surgimento de maneira assistemática e progressiva, pela necessidade de desambiguar o discurso, mesmo quando

ainda não existia um sistema gráfico; a pontuação como resposta à necessidade de pausa para respirar, a pontuação como marca da oralidade, auxiliar na transmissão do sentido. Da pontuação como elemento auxiliar da produção, passa-se à sua *normalização*. Por quê?

Se a padronização da linearidade vocabular, da esquerda para a direita, já foi consagrada pelos gregos, somente em manuscritos do século IX começa a esboçar-se, ainda que de maneira assistemática, a pontuação, objetivando marcar os símbolos de pausa respiratória, na leitura em voz alta. Entretanto, pode-se afirmar que a padronização dos sinais de pontuação foi-se firmando com muita lentidão, porque no século XII ainda aparecem manuscritos não pontuados.

A pontuação foi muito arbitrária nos primeiros tempos da imprensa. No final do século XV, Aldo Manucci (apud LEITE, 1959), famoso tipógrafo, tentou regularizar os sinais de pontuação (isso por ter feito bons estudos em grego e latim).

Em 1540, Dolet (apud GRUAZ, 1980, p.10) explica o emprego de três sinais de base: colon [.] – para a pontuação forte, coma [:] – para a pontuação média e vírgula [,] – para a pontuação fraca, aos quais se juntam três figuras de pontos: [;], [!] e [()]. Nessa época nenhuma menção é feita ao travessão, aos pontos de suspensão, às aspas ou aos sinais chamados extrapontuais, como asterisco, chaves (*accolades*), etc.. Segundo Dolet, a forma e o valor de cada um se fixa e as variedades individuais desaparecem.

Em relação à língua portuguesa, especificamente, em 1540, João de Barros dedica um capítulo à pontuação, intitulado: "apontar das partes", que diz:

Uma das cousas principais da ortografia, pela qual entendemos a escritura: é o apontar das partes e cláusulas, em que os Latinos nos mostraram muita deligência.

...cousa que importa muito: porque às vezes fica a oração anfibológica sem eles, donde nascem dúvidas.

E por a nossa gramática, nesta parte não ficar escassa diremos dos pontos que podemos usar, se quisermos doutamente escrever.

.....
 E dado que o entendimento pela maior parte, quando imos lendo qualquer escritura, ele vai fazendo os pontos que se requerem sem os ter: muitas vezes os mesmos pontos lhe fazem sentir a verdade dela, como se pode ver nesta dição anfibológica. Ler as obras de Lutero: nunca obedecer ao Papa, é o mais seguro para a salvação.

Como julgaremos estas palavras não serem heréticas? com os pontos; porque a parte, nunca, tem força neste entendimento, e onde se acosta, ali cai. Aqui destrói a precedente, e não a sequente: porque dizemos. Ler as obras de Lutero nunca: obedecer ao Papa, é o meio mais seguro para a Salvação.

(apud LEITE, 1959 p.75).

Entretanto, a observância de normas uniformizadas de pontuação não se deu repentinamente, de forma generalizada, porque, na segunda metade do século XVI, a pontuação continuava sendo arbitrária, em muitos casos, como pode ser constatado na edição fac-similada de *Os Lusíadas*.

Pergunta-se: Mas até o imortal Camões? Não se acuse ou desprestigie sumariamente o mais clássico dos escritores da língua portuguesa, porque, em primeiro lugar, em uma época em que ainda não se encontravam rigidamente estabelecidas as "leis" da pontuação, nenhum escritor, nem mesmo Camões, poderia usá-las da melhor forma possível; por outro lado, afigura-se extremamente complexo reconstituir a autêntica maneira de Camões servir-se da pontuação, após seus escritos passarem por mãos de copistas e tipógrafos.

No gradativo processo de especificarem-se os sinais de pontuação, merecem incluir-se ponderações de Pedro Fourier, o grande santo lorenense. Mesmo quando a pontuação não interessava aos teóricos da língua, insistia ele que a perfeição está nas bagatelas sem ser uma bagatela:

– quando envia qualquer coisa a ser copiada, recomenda que "não alterem coisa alguma, nem uma letra, nem uma palavra, nem um ponto, nem uma vírgula";

– ao dar o texto de um epitáfio, pede que se ponham "os pontos, e as vírgulas e os apóstrofes";

– às educadoras que dirige - foi o fundador da Congregação das Cónegas de Santo Agostinho –, tratando da instrução às alunas, não se dedigna entrar em minúcias ortográficas;

– "Ensinarão ... vários assuntos que parecem os mais necessários, por exemplo ... onde se colocam as vírgulas, os pontos, os parêntesis ..." etc.

(LEITE, 1959, p.77).

Através da Congregação que fundou, Fourier expandiu sua ação e, já no início do século seguinte, 1707, aparece a obra *Traité du Récitatif*, defendendo a necessidade da pontuação.

Da pontuação depende a explicação das ciências e das artes; e a sua ausência já causou equívocos de bem funestas conseqüências.

(apud LEITE, 1959, p.79)

Ressalta também a dificuldade daqueles que não se preocupam em pontuar bem, mesmo que esse conhecimento até há pouco tempo tenha parecido coisa arbitrária. Além dos sinais comuns de pontuação, tem a impressão de o ouvido registrar outros, como o ponto de "comando", "ironia", "desprezo", "cólera", etc.. Observe-se que tal registro tem o mérito de mostrar que o autor foi atingido pelos matizes que o uso da linguagem apresenta, jogando com possibilidades que não se acham simplesmente inscritas na estrutura frasal. Sua atenção se voltava para o conflito discursivo. Se até hoje não temos um sinal gráfico para determinar (fazer ler) ironia, há de se levar em conta que tal ausência tem sua razão de ser. Em que medida se perde por essa "falta de clareza"?

A partir daí, o uso dos sinais torna-se constante, visto o século XIX consagrar o nascimento de várias obras regulamentando o uso culto dos sinais de pontuação. O sistema de pontuação ainda hoje utilizado teve por base aquele do século XVIII.

Segundo Beauzée (apud Catach, 1980, p.12):

A pontuação é a arte de indicar pelos sinais recebidos a proporção das pausas que se deve fazer na fala.

As regras ditadas por Beauzée estabelecem o emprego dos sinais cuja mudança depende da duração que convém dar-se às pausas, conforme a combinação dos três princípios fundamentais:

- . a necessidade de respirar;
- . a distinção dos sentidos parciais que constituem o discurso;
- . a diferença dos graus de subordinação que convêm a cada um desses sentidos parciais junto do discurso.

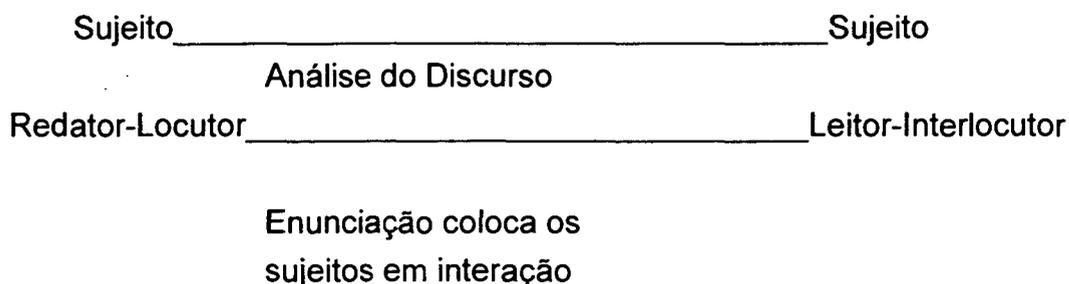
A standardização da escola, enquanto Instituição de Ensino, deve "fundamentar a unidade nacional". J. Varloot (apud GRUAZ, 1980) explica que a pontuação foi tratada por um discurso didático visando à exemplaridade, ao fechamento e à universalidade, nada conveniente às obras literárias românticas, que são individualizadas.

As normas que regulamentam a pontuação são baseadas nas elites sociais escolarizadas, desrespeitando o falar do povo, desprovido de qualquer preocupação gramatical; estão ao alcance de parte reduzida dos integrantes de uma comunidade – aquela parte que consegue efetivamente ir um pouco além da alfabetização.

De qualquer forma, tais sinais são indispensáveis à estruturação, disciplina, ordenação e classificação do pensamento em linguagem, exercendo um papel intelectual; por isso, quando negligenciados, tornam o texto nebuloso e até ambíguo. São recursos "auxiliares" à expressividade do autor, tendo em vista o leitor.

O ser humano só se realiza plenamente, na sua condição humana, vivendo *em sociedade*; e o discurso – manifestação social – vem marcado pela influência social. Para a Análise do Discurso, a palavra é a ponte que socializa o homem, visto que *procede de alguém e para alguém se dirige*. É ela o terreno entre as pessoas, sujeitos em interação – redator/leitor, locutor/interlocutor. A palavra apoia-se, de um lado, sobre o sujeito redator/locutor, e, na outra extremidade, sobre o sujeito leitor/interlocutor.

Palavra-Ponte



Essa relação social redator/leitor, locutor/interlocutor confere, na expressão de Bakhtin, a "orientação dialógica". Nessa perspectiva dialógica, nenhum discurso pode mais "requerer" existência isolada, ou seja, nenhum discurso é plenamente autônomo, no sentido de existir só para si mesmo; todo discurso tende necessariamente para o outro e espera a resposta desse outro. E qualquer enunciador, consciente ou inconscientemente, incorpora ao seu o "discurso de outrem" (BAKHTIN, 1988a, p.144ss).

Para Bakhtin não existem mais palavras ou discursos puros, unívocos, virgens, visto virem marcados pela carga de conotações e orientações significativas que tomam no processo histórico-social, devido à orientação dialógica e à interferência recebida do discurso de outrem. Enunciador algum dispõe, para seu discurso, de palavras neutras, puras, mas de conjuntos polifônicos e/ou polissêmicos que já vêm carregados de conotações semânticas e mantêm o inter-relacionamento dos discursos.

O conjunto de formações discursivas que coexistem em conflito estabelecem intercâmbios variados, tornando-se indispensável levar em consideração a intertextualidade, o plurilingüismo para a compreensão dos textos, tanto técnicos como literários.

Nesse processo que mantém coesos os discursos, temos como elementos de continuidade os sinais de pontuação, um dos instrumentos de veiculação do sentido no processo de interação comunicativa.

O trabalho aqui desenvolvido objetiva, pois, abordar o tema no nível textual-discursivo. Como ponto de apoio para a pesquisa, neste primeiro momento, retomam-se, principalmente, gramáticas, manuais de redação, apostilas adotadas em colégios e cursinhos pré-vestibulares e manuais específicos de pontuação, para verificar se houve evolução no tratamento dado ao assunto. Em vista disso, pergunta-se:

O que é pontuação?

2. Tratamento nas Gramáticas

Jeronymo Soares Barbosa (1881, p.59) dizia que:

A pontuação é a arte de distinguir na escriptura, com certas notas, as diferentes partes e membros da oração, a subordinação de uns e outros, a fim de mostrar a quem lê as pausas menores e maiores que deve fazer, e o tom de inflexão da voz com que as deve pronunciar.

O autor chama a atenção de que, para "executar bem as regras de pontuação", é necessário, ao menos, ter noção das partes da oração e da sua sintaxe e construção. Quando se referiu às partes da oração, provavelmente já pensava na regra que proíbe o uso da vírgula, principalmente entre sujeito e predicado, entre verbo e seus complementos.

Continua Barbosa:

Os signaes recebidos do uso geral para a pontuação são espaços em branco entre palavra e palavra; o ponto, ou simples (.), ou de interrogação (?), ou de exclamação (!); a vírgula (,); o ponto e vírgula (;); dois pontos (:); a parentese (()); a risca de união (-); o viracento ('); o trema ("); o acento agudo (´); o acento grave (`); e o acento circunflexo (^). (Id. ibid.).

O autor chama a atenção para a importância do uso do espaço em branco; diz que um ponto simples é obrigatório após a oração de sentido perfeito e independente *gramaticalmente* de outro, e para um uso que não se faz mais hoje dos sinais interrogativo ou exclamativo, que aparece facultativamente no início do enunciado. A língua portuguesa emprega-os, de regra, no final da oração.

A definição em análise abrange dois aspectos: o escrito e o oral. Em relação ao escrito, é necessário conhecer os aspectos gramaticais – a sintaxe da língua; em relação ao oral, um estudo da prosódia, relacionando-a ao tipo de pontuação, e seu emprego na escala de pausas é de grande importância. É através das pausas e da entonação que marcamos mais precisamente as relações sintáticas do enunciado. A pausa, segundo Dubois (1978, p.463),

é um silêncio ou suspensão na cadeia da fala que coincide mais freqüentemente com uma articulação mais ou menos importante do enunciado. Na entonação, a pausa é anunciada por uma inflexão descendente mais ou menos pronunciada.

Veja-se o seguinte diálogo:

- Já sabes que Joana se acidentou?
- Não é possível!...
- Não é possível!

A pontuação sugere que o segundo enunciado distingue-se do terceiro por maior duração dos fonemas-vogais e da consoante fricativa de "possível". Esses traços prosódicos são suficientes para marcar a expressividade do ato de linguagem.

Júlio Ribeiro, em *Gramática Portuguesa* (1900, p.316), define pontuação como:

A arte de dividir por meio de sinais gráficos as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar de modo mais claro as relações que existem entre essas partes. A pontuação é para a sintaxe o que a acentuação é para a lexicologia: a acentuação faz distinguir a significação das palavras isoladas, a pontuação discrimina o sentido dos membros, cláusulas e sentenças do discurso.

O gramático inclui o estudo da pontuação entre as subdivisões da sintaxe e apresenta as regras como sinais sintáticos: vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto final, ponto de interrogação, ponto de admiração, pontos de reticências, parênteses, aspas, hífen, travessão e parágrafo.

Ressalte-se o fato de, nessa época, o autor referir-se a "coesão", "ligação íntima" e "discurso", quando se tinha um ensino essencialmente frasal, sem qualquer visão macroestrutural.

Eduardo Carlos Pereira, em *Gramática Expositiva do Curso Superior* (1926, p. 376), assim define pontuação:

O conjunto dos sinais gráficos ou notações que têm por fim discriminar os diversos elementos sintáticos da frase, mirando a clareza, as pausas e modulações próprias na leitura.

As notações sintáticas da pontuação atendem a critérios sintáticos, semânticos e, como contraparte, melódicos e orais, cujas implicações dizem respeito à relação escrito-oral, oral-escrito, onde a pontuação assume a função de auxiliar para a leitura e conseqüente compreensão, acrescentada à função textual da pontuação.

Observando a falta de uniformidade na teoria da pontuação, Pereira (Id. *ibid.*) aponta os princípios apresentados por Beauzée (como foi visto):

- . necessidade de respirar;
 - . distinção entre os sentidos parciais do discurso;
- estabelecimento das microjerarquias dos sentidos parciais no macrodiscurso.

De início, a definição de pontuação de Ernesto Carneiro Ribeiro (1956, p.705) a situa, apenas, como transposição da oralidade:

Pontuação é a arte de indicar por meio de certos signaes convencionaes a proporção das pausas que fez quem falla ou lê.

No entanto, comentários seus alargam, sobremaneira, sua visão de pontuação:

A pontuação é de máxima utilidade: distinguindo os vários sentidos parciaes ou totaes, a ligação e subordinação de uns aos outros, sua dependência e relações, aclara e esclarece o discurso, adaptando a palavra aos altos destinos a que ella obedece na vida da humanidade. (Id. ibid.)

As colocações feitas aqui sobre pontuação retomam todos os princípios analisados na definição anterior, estendendo-se á práxis da lingua(gem), quando o autor diz que a pontuação adapta a palavra

aos altos destinos a que ella obedece na vida da humanidade.(Id. ibid.)

Contudo, há um ponto na definição de Carneiro Ribeiro que pede um comentário especial: os chamados sinais convencionais seriam proporcionais às pausas que faz quem *fala ou lê*. Isso significa, primeiro, que há pausas breves e pausas longas, e outras intermediárias, a representar, ao que parece, por sinais diferenciados; segundo, que não há diferença essencial entre *falar e ler* (oralidade). Neste momento, dir-se-á apenas que falar pede um procedimento diferente do de ler, uma vez que na leitura os sinais já se apresentam escolhidos – pelo redator, não pelo leitor. Em vários autores analisados, pode-se perceber uma relação imediata escrita/leitura, uma vez que os sinais gráficos devem orientar a leitura. Mas parece que, a partir de certo momento, os autores estenderam a relação à fala, o que passou a falsear a visão da própria pontuação.

Nos tempos antigos, diz Carneiro Ribeiro (1956), não havia a menor preocupação com a "arte" de pontuar, sendo ela inteiramente desconhecida. Traduzindo a Bíblia para o latim, na passagem do século IV para o V d.C., São Jerônimo afirma não haver encontrado, no original hebreu, sinal algum de distinção, tornando-se necessário, para mais fácil entendimento do texto, recorrer ao emprego de notações distintivas que separassem os membros da frase e os versos.

Já Aristóteles, no quarto século antes de Cristo, ao comentar os escritos de Heráclito de Éfeso (filósofo do século VI a.C.), salientava, de acordo com Ribeiro (1956, p.706), que

havia notado a dificuldade de os pontuar sem exprimir pensamentos diversos dos que tinha em mente o autor, visto que no original não se lhe oferecia notação alguma distintiva para lhe elucidar o sentido e lhe segurar a interpretação.

Naquele tempo, mesmo não sendo comum pontuar o discurso, já se sentia a necessidade e a conveniência de tal ação para favorecer comunicação mais perfeita, o que se concretizou com a criação da Imprensa em 1540.

Em *Pequena Gramática para Explicação da Nova Nomenclatura Gramatical*, Adriano da Gama Kury (1959, p.126) define pontuação como:

Sistema de sinais gráficos destinados a indicar na escrita uma pausa. A utilização de sinais gráficos mais objetivos (ponto, ponto-e-vírgula, vírgula, dois-pontos, parágrafo e ponto-de-exclamação) está suficientemente disciplinada, só havendo certa hesitação no uso de outros, seja pelo fato de serem, por natureza, subjetivos, próprios da linguagem afetiva (ponto-de-exclamação, reticências), seja porque a convenção do seu emprego pode ser mais ou menos arbitrária ou pessoal (travessão, parênteses, colchetes, asteriscos, aspas simples, ou duplas).

Napoleão Mendes de Almeida também fala em pontuação objetiva e subjetiva. Divide-a em três classes: objetiva, subjetiva e, ainda, distintiva.

Esse autor será abordado adiante, obedecendo-se à ordem cronológica das obras consultadas.

Voltando a Adriano da Gama Kury, o autor, em 1989, retoma o assunto na obra *Para Falar e Escrever Melhor o Português* (p. 95-96). No primeiro capítulo, dedicado ao tema e que se intitula "A língua escrita e a melodia da frase: os sinais de pontuação", o gramático traça um paralelo entre a língua falada e a língua escrita, atribuindo maior conveniência e riqueza à língua falada, como demonstram os trechos seguintes:

Na língua falada – salvo em casos excepcionais –, os interlocutores estão presentes, e alternam-se nos papéis de falante e ouvinte, como geralmente acontece durante uma conversa, um bate-papo; na língua escrita, escritor e leitor não estão em presença um do outro, e não pode haver diálogo.

Na língua falada, além das palavras – elementos sonoros – atua também uma série de elementos suplementares: a expressão do rosto, os gestos, a mímica, a acentuação expressiva de certas sílabas, a entoação ou melodia da frase, as pausas...

Afirma, ainda, o autor que:

Desde as primeiras tentativas de transpor a linguagem falada para a escrita, tem sido uma permanente batalha a transcrição da "entoação frasal", com suas pausas e suas inflexões expressivas.

Esse gramático comenta o fato de os autores modernos, para reproduzirem a expressividade da língua falada, fazerem uso não só dos sinais de pontuação, os mais convencionais, como também de recursos que a tipografia oferece:

Daí a utilização – ao lado das aspas simples e duplas, travessões, parênteses, reticências e sinais combinados (?!, !..., !?...) – de toda uma gama de tipos variados: o *grifo* ou *itálico*, o **negrito**, as **MAIÚSCULAS** e os **VERSALETES**. (Id. *ibid.*).

Todos esses recursos, no que se refere à "transposição" da sonoridade da frase, são considerados limitados. A língua falada revela o contexto, é viva, dinâmica e atualizada; por isso continua sendo mais "autêntica" e rica que a língua escrita.

No capítulo: "As cadências, o ponto-e-vírgula e os dois-pontos", antes de discorrer sobre o emprego desses sinais, Gama Kury (1989, p.101) mostra com um trecho do conto "A cartomante", de Machado de Assis, como

As subidas – nas pausas de tom de voz ascendente - se representam na escrita, a maior parte das vezes, pela vírgula, e indicam que o sentido está em suspenso até ocorrer uma descida maior ou menor do tom: é a vez do ponto, ou dos dois-pontos, ou do ponto-e-vírgula.

Um dos questionamentos da pesquisa que aqui se desenvolve em relação à pontuação é o da dualidade oral-escrita, escrito-oral. Aliás, é uma das perguntas do questionário enviado a professores dos diversos níveis: I, II e III graus, cujos depoimentos, juntamente com a análise das gravações feitas com alunos dos mesmos níveis, levarão a alguma confirmação: "Há uma relação biunívoca entre as pausas-entonações – na leitura – e os sinais gráficos de pontuação – na escritura (processo)? As duas 'pontuações' se correspondem?" O questionário referido será analisado na Parte II.

Gama Kury reforça a perspectiva da necessidade do estudo dos sinais de pontuação na linha textual-contextual. Contudo, deve-se observar que ele parece confundir *oral da leitura* com *oral da fala* (rever a citação). Afinal, o autor se refere a um texto escrito, e age como se ele tivesse sido *falado antes*.

Também Cláudio Brandão, em *Sintaxe Clássica da Língua Portuguesa* (1963, p.698-699), trata amplamente da pontuação no que se refere ao seu uso. Expressa o autor:

Cumpra a quem escreve expor o seu pensamento com clareza e ordem. (...) O escritor destro, guiado pelo senso rítmico, deve forcejar por eximir o leitor da aplicação ininterrupta e fadigosa da inteligência, para lhe apreender, de um lanço, o curso do pensamento. Há mister proporcionar-lhe, durante a leitura, pausas mais ou menos breves para repouso da voz e percepção mais nítida das relações lógicas entre os membros dos sucessivos períodos, cada um dos quais, até certo limite, pode conter em si um sentido parcial completo, ser tanto ou quanto independente dos demais, não obstante constituírem, na sua sucessão, uma totalidade lógica, em que se vinculam enfim.

Em vista disso, para Brandão, faz-se necessária a formulação de normas estáveis para orientar o raciocínio lógico dos "espíritos equilibrados", a fim de que seus pensamentos sejam lúcidos, fluentes e leves. Fatores extrassintáticos vêm influenciar na busca desse objetivo – o ritmo, a extensão dos elementos frasais, a sua colocação no período, sob influência do temperamento e das condições psíquico-emocionais do escritor.

... como qualquer liberdade deve usar-se nos limites da razão e do bom senso, para não degenerar em licença e desregramento, assim também a liberdade estilística tem de obedecer a certos princípios e cânones gerais, sancionados pelo bom senso e pela tradição, a fim de não desenfrear-se ela no desatino e na insânia.

Resulta dessa visão, segundo o autor, a necessidade de *prescrever regras de pontuação*, deduzidas da lição do uso mais corrente entre escritores renomados e considerados autoridade.

Literatura sobre pontuação um tanto peculiar apresenta Francisco da Silveira Bueno, em *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (1968, p.415-416). Segundo esse gramático, ao ler os autores, nota-se diversidade no emprego da pontuação, isso porque seus fundamentos não são os mesmos. Enquanto uns empregam abundantemente vírgulas, ponto-e-vírgula, reticências; outros são mais parcimoniosos.

Resume nos seguintes os fundamentos da pontuação:

1) Respiração – Quem necessita de maiores e mais freqüentes pausas para respirar, certamente, empregará maior número de vírgulas. Quem possuir bons pulmões e puder conter o fôlego por mais tempo, dispensará numerosas pausas.

2) Profissão – Os professores, que desejam esclarecer bem o pensamento para que melhor os compreendam, empregam muitas vírgulas, dois pontos, etc. Os oradores, os advogados, que procuram os primeiros, longos períodos retumbantes, os segundos, continuados períodos para aduzirem documentação, já são mais parcios em tais pontuações.

3) Vida afetiva – Os temperamentos nervosos, mais sensíveis, mais emocionáveis, abusam das exclamações, das interrogações e, sobretudo, das reticências. Os temperamentos mais calmos e positivos raramente recorrem a tais meios de expressão afetiva. Nota-se esta diferença nos escritos femininos e masculinos.

Baseados em tais causas, procedem os autores diversamente em seus escritos, não já de autor para autor, mas no mesmo escritor quando escreve em prosa ou em verso. Nada, pois, de estranhar tanta diferença de pontuação.

O gramático Carlos Henrique da Rocha Lima (1972, p.422-423) não define pontuação, mas ressalta sua necessidade na linguagem oral como na escrita, nos aspectos micro e macrodiscursivos. Veja-se:

As pausas rítmicas, – assinaladas na pronúncia por entonações características e na escrita por sinais especiais -, são de três espécies:

1. Pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativa de que a frase ainda não foi concluída.

Marcam-na:

- | | |
|-------------------|------|
| a vírgula | (,) |
| o travessão | (–) |
| o parênteses | (()) |
| o ponto e vírgula | (;) |
| os dois pontos | (:) |

2. Pausa que indica o término do discurso ou da parte dele: Assinalam-na:

- o ponto simples
- o ponto parágrafo
- o ponto final

3. Pausa que serve para frisar uma intenção ou um estado emotivo:

- o ponto de interrogação (?)
- o ponto de exclamação (!)
- as reticências (...)

O termo "discurso" é empregado pelo autor na acepção da lingüística moderna que, segundo Dubois (1978, p.192), designa, assim

todo enunciado superior à frase, considerado do ponto de vista das regras de encadeamento das seqüências de frases.

Seguindo a cronologia dos gramáticos aqui estudados, chega-se a Gladstone Chaves de Melo (1978, p.246), que atribui à pontuação uma função estilística, não a considerando um problema de gramática.

Escusado dizer que a pontuação é assunto exclusivo da língua escrita: seria o óbvio do óbvio. Apesar disso, muita gente diz que em tal ou tal situação se deve fazer pausa, porque há vírgula. Ora, dá-se precisamente o contrário: foi ali posta a vírgula porque havia pausa.

Deve-se supor, então, que antes de o autor escrever ele falou (!). Acrescenta ainda o autor:

Servem os sinais de pontuação para marcar as pausas do discurso, algumas entonações, certas mudanças de ritmo ou de altura, e para deixar claros os relacionamentos sintáticos.

Napoleão Mendes de Almeida, já anteriormente referido, em sua *Gramática da Língua Portuguesa* (1979, p. 570) aborda o tema através de comentários e exemplos, remetendo, inclusive, a Júlio Ribeiro, já antes estudado. Afirma que:

Segundo a ótima definição de Júlio Ribeiro, *pontuação* é "a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes"

Obs.: 1ª – Note bem o aluno, na definição, os dizeres: ...dividir ... partes do discurso que não têm entre si *ligação íntima* entre os termos da oração: *o sujeito* com o *verbo*, *o verbo* com o seu *complemento*; entre *o sujeito* e *o verbo*, como entre estes e o *complemento*, não pode, pois, haver vírgula.

2ª – O processo de pontuação do português atual diverge do seguido pelos clássicos, dos quais pouco seguras seriam as regras de pontuação que pudéssemos induzir.

Reforçando Gama Kury, esse mesmo autor reitera que as notações de pontuação usadas em português também se dividem em classes objetiva e subjetiva, além de acrescentar a classe distintiva. Gama Kury classifica-as em mais *objetiva* ou *subjetiva*, tendo em vista sua finalidade. Seriam sinais mais *objetivos* a vírgula, o ponto-e-vírgula, os dois-pontos e o ponto, pois procuram, antes de tudo, indicar corretamente as pausas. E os sinais muitas vezes *subjetivos*, segundo o autor,

....sugerem a entoação que o escritor quis dar à frase: o ponto-de-interrogação, o ponto-de-exclamação e as reticências. (KURY, 1989, p. 97).

Napoleão Mendes de Almeida não tece qualquer comentário a respeito da sua divisão.

	1. Vírgula (antigamente coma)	,
	2. ponto e vírgula (antigamente semicólon)	;
Objetivas	3. dois pontos (antigamente cólon)	:
	4. ponto final	.
	5. ponto de interrogação	?
Subjetivas	6. ponto de exclamação	!
	7. reticências	...
	8. parênteses	()
	9. aspas	" "
	10. travessão	–

Distintivas	11. parágrafo	§
	12. chave	{ }
	13. colchetes	[]
	4. asterisco	*

Luiz Antônio Sacconi, em *Nossa Gramática - teoria e prática*, (1982, p. 339), acrescenta:

Uma das funções mais importantes da pontuação é tornar as orações e os períodos mais fáceis de ler. Toda frase mais ou menos longa deve merecer leitura atenta e repetida, para que a pontuação seja usada de modo correto.

Essa observação é estranha, já que permite interpretar que a inscrição alfabética é anterior à pontuação. Segundo esse gramático, períodos muito longos ligados por conectivos podem resultar em confusão total de pensamentos:

Basta que a frase tenha um verbo em qualquer tempo do modo indicativo para que o ponto já tenha razão de aparecer.

Essa idéia contradiz a do filólogo Napoleão Mendes de Almeida, quando da sua entrevista à revista *VEJA* (Edição 1276, ano 1993, p.24), onde compara períodos curtos à escrita de gago:

Períodos curtos não têm graça. Neles não há concatenação, não há subordinação de orações. Escritores desse tipo não conhecem as conjunções ou têm medo de usá-las porque não sabem usar o verbo de acordo com elas.

Em 1989 Sacconi, em *Nova Gramática — prática*, reformulada, não dá nenhuma definição a respeito dos sinais de pontuação, nem tece comentários, abordando o assunto somente por meio de exercícios. Exemplos de instruções que ali aparecem:

Use a vírgula onde necessário:

Justifique a omissão ou o uso da vírgula após cada termo em destaque:

Justifique a pontuação encontrada:

O poema a seguir pode merecer reparos quanto à pontuação (omissão ou excesso). Reescreva-o de modo adequado:

Colocadas em confronto as posições das gramáticas, percebe-se que houve um repensar em relação às colocações anteriores, que apresentam diferentes abordagens, sem que haja posicionamentos realmente divergentes. Primeiro, um "ensino" teórico-normativo; agora, um direcionamento à prática, partindo, do nível da estrutura frasal para o textual-discursivo. Contudo, nada de mais consistente com relação ao próprio funcionamento dos sinais.

Celso Cunha e Lindiey Cintra, em *Nova Gramática da Língua Portuguesa* (1985, p. 625), destacam-se por priorizarem "a oralidade na pontuação". Subintitulam o capítulo pontuação – "Sinais Pausais e Sinais Melódicos" e afirmam que:

A língua escrita não dispõe dos inúmeros recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da pontuação.

Os sinais marcadores de pausas são: vírgula, ponto-e- vírgula, e como marcadores de melodia, isto é, entonação, tem-se: dois-pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, aspas, parênteses, colchetes e travessão.

Nesse ponto já fica bem marcado o afastamento de alguns autores do compromisso da escrita com a leitura; a escrita aparece agora como contraparte meio defeituosa da fala.

A definição de pontuação apresentada pelo gramático Antônio Cruz Neto, em *Gramática da Língua Portuguesa* (1987, p. 75), apresenta-se bastante reduzida.

Pontuação – consiste no emprego de vários sinais gráficos com a finalidade diversa: pausa, mudança de entonação, etc.

Apesar de cronologicamente ser uma gramática atual, em relação ao conteúdo, da qual poder-se-ia esperar uma abordagem textual-discursiva, prende-se ainda á estratégia teórico-sintática. Exemplo:

Para que serve o ponto-e-vírgula?
Após a oração apositiva, podemos usar os dois pontos?
Mencione duas finalidades dos parênteses.

Faraco & Moura, em *Gramática* (1990, p. 367), Nova Edição – revista e ampliada, tratam a pontuação como

...sinais gráficos empregados na língua escrita para tentar reconstituir determinados recursos específicos da língua falada.

Supõe-se, pois, que á escrita cabe representar a fala. A gramática de Faraco e Moura é didático-pedagógica. Os exercícios são apresentados de forma gradual, para possibilitar ao estudante verificar o seu ritmo de aprendizagem.

João Domingues Maia, em *Gramática* (1994, p. 280), intitula o capítulo 32 "Sinais de Pontuação". Para esse autor

O emprego dos sinais de pontuação é de fundamental importância para o sentido de uma frase. Particularmente o emprego da vírgula requer cuidados especiais, devido à sua multiplicidade de aplicações e efeitos.

Essa é uma gramática cronologicamente contemporânea. Mesmo assim não evoluiu nos aspectos lingüísticos: sua visão de sentido limita-se ao micronível, isto é, nível frasal.

Em compêndio de *Gramática Portuguesa* (s.d., p.226) (bem mais antiga, a julgar pela aparência amarelada e pelo tipo de composição e papel) – e que se situa aqui exatamente por não ser datada –, Iroindino

Teixeira de Aguiar e Augusto Reis Góis referem-se à pontuação nos seguintes termos:

Na linguagem falada, elevamos ou baixamos a voz, fazemos, aqui e além, determinado número variável de paragens – agrupamos certas palavras e isolamos intencionalmente outras. E, deste modo – dando *expressão* ao que dizemos ou lemos –, procuramos transmitir idéias e sentimentos.

E prosseguem:

Esta alteração do tom de voz – *a entoação* – e estas paragens maiores ou menores – as pausas – são indicadas na escrita pelos chamados *sinais de pontuação*. Usamos, pois, estes sinais para delimitar unidades da linguagem, para dar indicação sobre a entonação sentimental do texto e para marcar o ritmo dos elementos da frase. A isto chamamos – *fazer a pontuação*. (s.d., p.226)

A análise do tema, nas obras levantadas até aqui, provavelmente cobre as concepções vigentes na gramática normativa – não tão variadas. Muitos autores existem que se referem às regras de pontuação como transposição da oralidade para escrita.

A pontuação consiste no emprego de sinais gráficos que representam as pausas na linguagem oral. As pausas, quando falamos, podem ser:

- a) breves: convencionam-se marcá-las com vírgulas, ponto-e-vírgula, dois-pontos, parênteses ou travessão;
- b) longas: marcadas pelo ponto simples ou ponto-parágrafo;
- c) emotivas: caracterizadas pelo ponto-de-exclamação ou reticências. (SANTOS & MOTTA, 1984, p.296).

Outros põem foco na escrita, e sua contraparte *leitura*, considerando-a uma arte que serve para

mostrar a quem lê as pausas menores e maiores que deve fazer, e o tom de inflexão da voz que as deve pronunciar. (BARBOSA, 1881, p.59)

Seguem essa linha PEREIRA, SACCONI e outros. Diz BIDERMAN (1978, p.183):

Todos sabemos que a língua falada é tutelada pela língua escrita em qualquer sociedade.

A língua escrita retrata a camada privilegiada da sociedade e, por isso, representa o ideal lingüístico dessa sociedade.

Há autores que se posicionam radicalmente contra essa relação – sinal gráfico-marca oral, como, por exemplo, DACANAL (1987, p.15):

A inadequação, a incoerência e a confusão que caracterizam as gramáticas e os manuais tradicionais no que diz respeito à questão da pontuação são produto, basicamente, da falsa premissa que os fundamenta. Esta falsa premissa, nem sempre explicitada claramente, é a de que o sistema de pontuação está relacionado, de alguma forma, com a realização oral da língua.

De acordo com experiências vividas em sala de aula, pode-se dizer que, de fato, não é função primordial da pontuação reproduzir a oralidade; ou melhor, a fala; mas considera-se a leitura elemento auxiliar na marcação gráfica.

A nível de gramática, o estudo, até o momento, mais interessante é o dos autores José de Nicola e Ulisses Infante, na **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa** (1989), pelo fato de abordar cada tema na perspectiva da Lingüística Textual; contudo, trata de maneira específica apenas da vírgula. Na divisão da gramática referente à Sintaxe, aborda a vírgula conforme seu uso. Por exemplo, ao tratar dos Termos Essenciais da Oração, relaciona: "A vírgula e os termos essenciais". O mesmo ocorre ao estudar os Termos Integrantes e os demais Termos da Oração.

A vírgula e os termos integrantes
 A vírgula e os termos acessórios
 A vírgula e as orações coordenadas
 As orações subordinadas substantivas e a vírgula
 As orações subordinadas adjetivas e a vírgula
 As orações subordinadas adverbiais e a vírgula

Nicola e Infante fazem um estudo inovador pelo fato de integrarem a pontuação à sua práxis, a seu uso. O mesmo fazem os autores com a crase e com as classes gramaticais: substantivo, adjetivo, artigo, etc., estudando-os morfossintaticamente. Para coroar o processo, a aplicação dos exercícios é feita em textos atuais, de autores e compositores contemporâneos, levando o estudante a refletir sobre o conteúdo, sobre textos do seu dia-a-dia, levando-o a criar algo relacionado à sua realidade, e não a criar um texto cujo tema está distante – abstrato.

Ullisses Infante reaparece, agora sozinho em *Curso de Gramática Aplicada aos Textos* (1995), seguindo exatamente a mesma metodologia da *Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa*. O autor, no compêndio, trabalha, como ponto de partida para desenvolver os tópicos gramaticais, textos do cotidiano, textos de jornais e revistas, letras de canções, poemas e crônicas contemporâneas.

O estudo de cada tópico gramatical tem por objetivo, de acordo com esse gramático,

apresentar com clareza os modelos da Língua Portuguesa culta.

E transformar a gramática

num significativo recurso para o aprimoramento da leitura e produção de textos. (INFANTE, 1995, p. 3)

Com essas duas obras, objetiva-se uma prática mais consciente, considerando-se a rede de relações sociais em que o sujeito atua.

Volta-se à definição tradicional de pontuação, desta vez no Aurélio, dicionário conhecido e freqüentemente consultado em todos os níveis.

Pontuação [De pontuar + -ação.] S.F. 1. Ato ou efeito de pontuar.

2. Colocação dos sinais ortográficos na escrita.

3. Sistema de sinais gráficos que indica, na escrita, pausa, na linguagem oral. [Cf. pontoação.]

(FERREIRA, 1986, p.1365).

A análise das definições de pontuação incorporadas no **Novo Dicionário** de Aurélio retrata pressupostos sintáticos, nada esclarecedoras para aqueles que têm qualquer dúvida em relação a pontuar.

Segue a definição da **Enciclopédia Delta Universal** (vol.I2, 1980, p.6553), que apresenta a pontuação em uma relação de sentido. (Não será feita aqui a distinção entre sentido, significado e significação. Esses termos serão usados como sinônimos). Há, portanto, uma preocupação semântica.

Pontuação é o uso de certos sinais gráficos para tornar mais claro o significado do que se escreveu. Esses sinais são geralmente divididos em dois grupos: a) os que marcam principalmente as pausas e b) os que marcam principalmente a melodia, a entonação. Há quem afirme, no entanto, que, em geral, os sinais de pontuação marcam pausa e melodia ao mesmo tempo.

Essa definição enfatiza, como outras, que a primeira função da pontuação é dar clareza ao texto escrito (embora, *discursivamente*, se deva relativizar o sentido do termo) – critério indispensável para a apreensão e jogo do sentido, integrando-se às regras de pontuação critérios de entonação atribuídos ao enunciado.

Smith (1991, p. 38-39), em sua dissertação de mestrado – **Pontuação — uma questão de leitura** –, apresenta um trecho da Réplica de Rui Barbosa a Carneiro Ribeiro, onde Rui Barbosa remete à palavra de Vieira, para enfatizar a importância da pontuação:

Não é necessário para falsificar uma escritura mudar nomes, nem palavras, nem cifras, nem inda letras; basta mudar um ponto ou uma vírgula. (...)

Perguntaram os contraversistas se, assim como na sagrada escritura são de fé as palavras, serão também de fé os pontos e vírgulas? E responderam que sim; porque os pontos e vírgulas determinam o sentido das palavras; e variados os pontos e vírgulas também o sentido se varia (...) Exemplo: *Surrexit; non est hic* : Ressuscitou; não está aqui.

Com estas palavras diz o evangelista que Cristo ressuscitou, e com as mesmas (se se muda o ponto) pode dizer um herege que Cristo não ressuscitou: *Surrexit? Non; est hic*. Ressuscitou? Não; está aqui.

De maneira que só em trocar pontos e vírgulas, com as mesmas palavras se diz que Cristo ressuscitou, e é de fé: e com as mesmas se diz que Cristo não ressuscitou; e é de heresia.

3. O Tratamento nos Manuais de Redação

A maioria dos manuais e tratados de redação não aborda a pontuação; podemos citar: ***Técnicas de Redação Moderna*** – Janice Janete Persuhun (1976); ***Curso de Redação*** – Hildebrando A. de André (1978) ; ***Aulas de Redação*** – Brait, Negrini e Lourenço (1980); ***Língua Viva: Uma Introdução à Redação Criativa*** – Carlos Pimentel (1986); ***Para Gostar de Escrever*** – Faraco & Moura (1986).

Livros cronologicamente modernos continuam surgindo, dispensando, no entanto, à redação o mesmo tratamento dos anteriores, que se preocupam mais com os aspectos formais da língua. É o caso de ***Língua Portuguesa*** – Maria Margarida de Andrade e Antônio Henriques (1991) ou ***Comunicação Escrita - A Moderna Prática da Redação*** – João Bosco Medeiros (1992), autores que não tratam da pontuação, nem mesmo na parte das Noções Sintáticas. Os exercícios referentes à estruturação fraseológica são extremamente tradicionais e descritivos. Exemplo:

- Coloque: 1 para sujeito simples
 2 para sujeito composto
 3 para sujeito oculto ou elíptico
 4 para sujeito indeterminado
 5 para sujeito inexistente

Branca Granatic, em *Técnicas Básicas de Redação* (1988, p. 131), no item Lembrete Gramatical traz: "Observações sobre pontuação" e trata especificamente do uso da vírgula, em uma perspectiva essencialmente gramatical. Exemplo: "Reescreva as frases abaixo, utilizando vírgulas quando necessário:"

Observe-se que na nova edição, ampliada e revista, de *Técnicas Básicas de Redação* (1995, p. 116-117) a autora conserva a mesma estratégia de ensino no que se relaciona ao tema pontuação.

Em *Curso de Redação* (1989), Antônio Suárez Abreu obedece exatamente a essa mesma linha quando se refere à pontuação. O que é de estranhar, quando, nos aspectos redacionais, o livro procura estruturar-se na perspectiva da Linguística Textual, orientando a escrita conforme os elementos de coesão e coerência do texto, relacionada à sua macroestrutura.

Em um livro lingüisticamente atualizado para orientar o trabalho de redação – *Para Entender o Texto - Leitura e Redação* (1990, p. 232) – Platão & Fiorin classificam em quatro níveis os desvios da norma culta mais freqüentes:

- 1 No nível da ortografia
- 2 No nível da sintaxe
- 3 No nível da morfologia
- 4 No nível do léxico

Incluem no nível da ortografia o uso dos sinais de pontuação, exemplificando:

Todos esses casos estarrecedores, demonstram a gravidade da situação em vez de Todos esses casos estarrecedores demonstram a gravidade da situação (não se usa vírgula separando o sujeito do seu predicado).

É interessante observar que, embora os sinais de pontuação sejam considerados de nível ortográfico, compondo a escrita *ao lado das letras*, a justificativa dos autores é funcional, apelando à sintaxe. Uma outra observação deles, fazendo referência a uma vírgula mal empregada, se encontra no nível da *sintaxe de colocação*:

Uma equipe estrangeira pode vencer o torneio Governador do Estado, de basquete (p.233).

Contudo, uma observação de ordem geral feita por eles é válida aqui:

As pessoas alfabetizadas não escrevem pelo ouvido mas seguem as prescrições e convenções do sistema (p.231).

Se os autores podem não ter pensado especificamente na pontuação, nesse momento, é inferível que ela está ali englobada. Esse tópico merecerá atenção nos capítulos seguintes.

Às páginas 182-183, quando os autores trabalham com as marcas do discurso direto e indireto, necessitariam de esclarecer sobre pontuação, tipos de frases; dizem apenas que no discurso direto, normalmente, antes da fala do personagem há dois pontos e travessão.

O discurso indireto vem separado da fala do narrador, não por sinais de pontuação, mas

na conversão do discurso direto para o indireto, as frases interrogativas, exclamativas e imperativas passam todas para a forma declarativa.

Em nenhuma outra parte da obra, salvo melhor juízo, o tema reaparece.

Nicola e Infante (1989, p. 242-243), além da classificação das frases a partir de seus elementos *sintáticos* (constituintes), classificam as orações a partir do *sentido* global.

De acordo com esses autores, temos:

a) *frases interrogativas* – ocorrem quando o emissor da mensagem formula uma pergunta. Caracterizam-se por entoação ascendente:

Que queres fazer?

Ela já chegou?

b) *frases imperativas* – o emissor da mensagem dá uma ordem ou faz um pedido, utilizando o verbo no modo imperativo:

Dê-me uma mãozinha!

Faça-o sair!

Às *frases imperativas*, acompanhadas do sinal de exclamação, é dada entoação mais branda, enquanto que nas *imperativas*, encerradas com o ponto final, o pedido, a ordem tornam-se mais convincentes:

Não cometa imprudências.

Levanta-te.

Continua a classificação dos autores:

c) *Frases exclamativas* – o emissor exterioriza um estado afetivo. Apresentam entoação ligeiramente ascendente e prolongada:

Que dia difícil!

Mas que pedaço!

d) *Frases declarativas* – o emissor constata um fato.

Possuem entoação ligeiramente descendente:

Ele já chegou.

Fizeram-no sair.

Como facilmente se percebe, é uma forma muito simplificada (simplista) de descrever as "frases" de uma língua, do ponto de vista das possibilidades discursivas. Para exemplificar, compare-se:

– Que queres fazer?

– Já me disseste o que queres fazer?

Pode-se admitir "entonação ascendente" na segunda frase, mas na primeira seria necessário imaginar um contexto enunciativo bem especial para que, melodicamente, haja alçamento – sem levar em conta que não é apenas a entonação a responsável pela modalidade enunciativa. Por outro lado, por que exemplos com número tão reduzido de palavras?

Em *Redação - O texto Técnico / Científico e o Texto Literário* (1992, p. 115-116), Flôres et al. fazem uma pequena referência à pontuação também quando da passagem do discurso direto para o discurso indireto:

Quando o narrador quer explicar qual o personagem que fala, o texto pode ser organizado de duas maneiras:

1) Explica-se quem vai falar. A frase termina por dois pontos (:). Abre-se então um novo parágrafo para nele colocar o travessão, seguido da fala do personagem.

Exemplo:

O funcionário respondeu:

– Há um vilarejo a dez quilômetros daqui.

2) Em primeiro lugar, registra-se, depois de posto o travessão, a fala do personagem. Na mesma linha coloca-se outro travessão e, em seguida, a frase pela qual o narrador explica quem está dizendo aquilo (iniciada por letra minúscula.) Exemplo:

– Há um vilarejo a dez quilômetros daqui – respondeu o funcionário .

Sintetizando o emprego da pontuação no diálogo, tem-se, segundo as autoras:

Dois pontos – após os verbos dicendi, quando eles antecedem a fala dos personagens.

Travessão – a) no início da fala do personagem, podendo se suceder, sem frases de verbo de elocução, tantas vezes quantas houver a mudança de falante.

Exemplo:

– Luciana!

– Senhora?

– Guarda este dicionário em seu lugar.

– Deixa-o aí. Vou usá-lo depois.

b) Quando a oração de verbo dicendi vem após a fala do personagem ou intercalada nela. Exemplo:
 – Guarda este dicionário, Luciana – falou a mãe. Sabes que gosto das coisas em seus devidos lugares.

O emprego de sinais específicos no diálogo – dois pontos e travessão – é ponto pacífico entre gramáticos e escritores. A prática em sala de aula também revela isso, como demonstram os dados da pesquisa analisados na Parte II, ("Redações dos Alunos e Pontuação" a partir da 3ª série do I grau).

Da mesma maneira trata da pontuação Machado (1994, p. 82). No subtítulo: "Recursos Gráficos para a Fixação do Diálogo na Escrita", expressa a autora:

O discurso direto, geralmente, é reproduzido no *parágrafo* acompanhado por *travessão* e enunciado pelos verbos *de elocução* seguido pelos *dois pontos*.

Em seguida traz um trecho dialogado do romance ***Capitães de Areia***, de Jorge Amado, comentando que os recursos gráficos utilizados são de grande importância para o leitor acompanhar os vários momentos da história.

Outros autores, porém, tratam da pontuação de uma maneira prática, através da aplicação de exercícios. Douglas Tufano (1983, p. 102), por exemplo, em seu livro ***Estudos de Redação***, afirma que saber pontuar é

aspecto importante para quem quer melhorar suas redações. A pontuação, além de dar ritmo ao texto, ajuda a tornar as idéias claras ao leitor.

Em seguida, contudo, o autor limita-se a montar uma série de exercícios, ressaltando os casos mais comuns somente do emprego da vírgula, do ponto e do ponto-e-vírgula.

David Mandryk e Carlos Alberto Faraco, no livro ***Prática de Redação para Estudantes Universitários*** (1987, p. 323 e 325), partem para o estudo da pontuação através de exemplos que, devido à ausência da

pontuação, ficam semanticamente confusos –parecendo até certo ponto absurdos:

Um fazendeiro tinha um bezerro e a mãe do fazendeiro era também o pai do bezerro

Segue uma das soluções apresentadas pelos autores para esclarecer o sentido do período:

Um fazendeiro tinha um bezerro e a mãe; do fazendeiro era também o pai do bezerro.

Ilustrações como essa, no entanto, forjadas para demonstração, não chegam a estabelecer o funcionamento normal da linguagem, e não tocam o âmago da questão.

Na verdade, torna-se quase impossível generalizar regras de pontuação, tendo em vista sua ligação direta "com as relações de sentido que se pretende dar aos elementos que constituem a nossa mensagem." Observe-se:

- a) Irás, voltarás, nunca perecerás na guerra.
- b) Irás, voltarás nunca; perecerás na guerra.

A vírgula e o ponto são os sinais ressaltados por Mandryk e Faraco como os de maior freqüência no texto escrito, estudando-os detalhadamente. Vêem a quase impossibilidade de estabelecer regras no ensino da pontuação, primando como melhor "regra" para pontuar um ouvido bem afinado às entoações significativas da língua, instrumento capaz de reconhecer com facilidade a necessidade ou não de determinado sinal de pontuação. Com isso, entretanto, retorna-se à problemática da relação oral/escrito. Com efeito: o texto que será escrito é um texto que seria antes falado? Supondo que o autor construa o seu texto em linguagem interior, de que "ouvido" precisará? E se precisa "ouvir" a língua, como ela lhe "falará"? Essas questões serão retomadas adiante.

Moreno & Guedes (1984, p.48), ao contrário, defendem que:

Para pontuar corretamente, é necessário obedecer a uma série de regras extraídas do uso. Você dominará praticamente toda a pontuação, se dominar esse conjunto de regras. Tome como princípio básico: não use nenhum sinal de pontuação para o qual não tenha uma clara justificativa.

Os autores ora citados falam de regras extraídas do uso, mas não as anotam. Ou será que se referem às mesmas regras ditadas pela gramática normativa da língua portuguesa? Não será isso que tem prejudicado até hoje o aprendizado na escola – o justificar regras? É possível justificar objetivamente regras, conscientizá-las? Tratar-se-ia aqui de uma capacidade metalingüística.

Luís Agostinho Cadore, em *Curso Prático de Português* (1994, p. 341), abordando literatura, gramática e redação, inicia o estudo da pontuação através do emprego da vírgula. Dá continuidade ao estudo com os outros sinais de pontuação, mas também sem acrescentar nada às orientações das gramáticas normativas tradicionais.

Exemplificando:

1. Usa-se a vírgula entre os termos da oração:
 - a. em caso de aposto:
Giuseppe Garibaldi, *o herói de duas pátrias*, lutou pela liberdade.
 - b. em caso de vocativo:
"Um minutinho, *estrangeiro*, que teu café já vem cheirando...(Aníbal Machado)"

Em rápido enfoque do estudo da pontuação nos livros de correspondência oficial, percebeu-se que, por exemplo, Volnyr Santos (1982) em *Português na Correspondência*, faz uma síntese, exatamente conforme gramáticos tradicionais. Odacir Beltrão (1973) no livro *Correspondência - Linguagem & Comunicação*, não faz sequer referência ao assunto.

4. Tratamento nas Apostilas e Manuais Específicos

Pela análise realizada nas apostilas adotadas em colégios particulares e cursinhos pré-vestibulares, constata-se um ensino totalmente apoiado na repetição de regras e realização de exercícios automatizados que não exigem a mínima reflexão.

Apesar da busca, são poucos os manuais encontrados que tratam especificamente da pontuação. Tem-se:

A Pontuação ao Alcance de Todos – Poças e Athanasio (1973);

A Pontuação Hoje – Beltrão (1976);

A Pontuação - Teoria e Prática – José Hildebrando Dacanal (1987);

A Pontuação Hoje - Normas e Comentários – Beltrão e Beltrão (1989);

A Pontuação – Maria Paula Parisi Lauria (1989).

Vários autores, como também Smith, em sua dissertação de mestrado intitulada ***A Pontuação - Uma Questão de Leitura*** (1991), citam a ***Arte de Pontuar***, de Alexandre Passos (1953). Afirma a professora que é a primeira obra, edição de 1945, a tratar exclusivamente do tema pontuação.

Segundo Passos (apud Smith, 1991, p.44), a pontuação

destina-se a dar, imediatamente, ao leitor, a ordem lógica do pensamento. De outro modo, sem a pontuação, teria o leitor de reler e tresler, às vezes, para compreender o sentido da frase. E lá se iria o contexto geral do escrito.

As autoras Poças e Athanasio conservam a linha tradicional dos gramáticos; apenas fazem uma síntese do tema.

Em ***A Pontuação Hoje - Normas e Comentários*** (1989, p. 09 e 25), os autores Beltrão & Beltrão procuram atualizar ***A Pontuação Hoje*** de Odacyr Beltrão (1976). É um manual destinado a redatores em geral. Especificam que a pontuação hoje é orientada:

- a) por razões sintáticas tradicionais, fundamentais;
- b) por impulsos subjetivos, sendo difícil estabelecer regras para esses motivos, pois um simples ponto de exclamação pode expressar admiração, observação, prazer, piedade, etc.;
- c) por recomendação ou exigência da redação técnica, até certo ponto apenas sofisticação da redação profissional, mas responsável pelo maior número de inovações ou alterações.

Os autores relembram o dizer de Pe. Antônio Vieira (1608-1697) quando afirmava que

para falsificar uma escritura, não é necessário mudar nomes, palavras, cifras ou letras – basta mudar um ponto ou uma vírgula.

Há também no manual a abordagem dos sinais convencionais, como o ponto, a vírgula, o ponto-e-vírgula, os dois-pontos, o travessão, etc., de maneira a auxiliar, além de professores e alunos, profissionais das mais diversas áreas de atuação. Além de esclarecer a função de cada sinal, o livro preocupa-se em mostrar sua aplicação para melhora redacional.

Em **A Pontuação**, Dacanal (1987, p. 09) manifesta insatisfação com a maneira tradicional do estudo da pontuação. Ele busca

na estrutura lógica do texto escrito a base para a elaboração de alguns conceitos que possuam um mínimo de rigor teórico e tenham alguma aplicabilidade prática.

Mesmo sendo um tanto radical e às vezes contraditório em suas colocações, o autor, no capítulo V, trata das Unidades Sintático-Semânticas que serão estudadas oportunamente devido à importância para o tema.

Segundo a cronologia das obras localizadas, tem-se **A Pontuação**, de Maria Paula Parisi Lauria (1989, p. 1-2) onde a autora faz colocações claras e maduras a respeito dos casos de pontuação usual na língua portuguesa contemporânea.

Pontuar é como dirigir, obedecendo a certas regras de trânsito. Cada motorista pode ter até maneiras pessoais de conduzir o seu veículo, sem desobedecer às leis gerais.

Prosseguindo:

Nem tudo se pode ensinar em matéria de pontuação, exatamente porque ela tem muito de pessoal, de gostos, de predileções. No entanto, as desobediências a certas normas de pontuação correspondem a avançar um sinal vermelho ou a estacionar em local reservado aos carros de bombeiros ou às ambulâncias.

Por certo, aqui a autora refere-se ao uso da vírgula entre sujeito e predicado, entre verbo e complemento (objeto) – questão polêmica que será abordada nesta pesquisa.

Sintetizando, pode-se dizer que a pontuação surge historicamente pela necessidade de um elemento auxiliar na constituição do discurso escrito. Depois, por período de séculos, obedece à standardização da escola, regulamentada por normas nascidas das hierarquias sociais escolarizadas e privilegiadas das quais reduzido número de sujeitos de uma comunidade faz parte, discriminando-se a grande maioria que não tem acesso à gramaticalização. E cresce assustadoramente o número de pessoas a quem se nega esse bem cultural. É comum, hoje, a referência ao Brasil como um país de analfabetos.

Visto seu papel funcional-comunicacional-interativo, é mister estudar a pontuação relacionada ao momento de produção do redator (o que o leva a escrever?). Mas, chegando-se a esse ponto da reflexão, é preciso chamar a atenção para um aspecto que parece crucial. Tratada a pontuação, como foi visto, como um item no corpo da gramática, ela tem sido exercitada isoladamente a partir de um conjunto de regras aparentemente nebulosas. Como será visto mais adiante, ela *acompanha* e *integra* os sinais alfabéticos na escritura, e nessa qualidade precisa ser aprendida.

Assim como parece inútil ensinar concordância, regência, acentuação, colocação, isoladamente, aplicando-se exercícios específicos, resultados

pouco satisfatórios é o que se pode esperar se for esquecido que os textos alheios são apenas uma estratégia complementar para o aprendizado. Identificar um enunciado não é produzir um enunciado. É a produção do próprio texto pelo aluno e a partir dele que se tornará possível acompanhá-lo e ajudá-lo a descobrir a funcionalidade da linguagem. É verdade que se formula *sintaxe* na escritura, mas isso se faz para dar *sentido*, para falar de coisas para os *outros* e agir sobre eles. Esses três níveis dão também três dimensões à pontuação. Essas questões estão desdobradas nos próximos capítulos

CAPÍTULO II

AS FUNÇÕES DA PONTUAÇÃO E O ENSINO

**"Um escritor que se vangloria de suprimir
as vírgulas me faz lembrar um tenista
que vê suprimir a rede. O jogo resulta
insignificante".** **Nina Catach**

1. Preliminares

A pontuação representa, para Nina Catach (1980), uma das encruzilhadas na vida dos estudantes e redatores em geral. Os elementos e as funções da pontuação nem sempre estão claros para os usuários da língua. Isso porque as dificuldades em relação ao seu emprego resultam de fatores externos à estrutura da língua, o que nem sempre a gramática tradicional considera.

Existem normas para pontuar (apesar de todas as controvérsias).
Existe também uma unidade de pontuação?

Viu-se anteriormente gramáticos e estudiosos apresentarem sua visão da pontuação, integrando-a nos domínios sintático, semântico e prosódico. De princípio, o ato de ler concretizava-se praticamente sempre através de oralização, e a entonação supria os sinais de pontuação; depois, com a expansão da leitura visual, a sinalização gráfica veio a preencher o papel de clareza visual (lógica), superando uma limitação da escritura em relação á oralidade da fala.

Dolet (apud ROSA, 1993, p.77) , em 1540, escrevia ao seu mestre:

...pela maneira que se pontua, dá-se uma ajuda não só a quem lê, para si mesmo, mas igualmente ao que lê em voz alta e ao mesmo tempo ao ouvinte.

Responde o mestre ao discípulo:

...os pontos colocados adequadamente separam as partes do texto que devem estar separadas, descansam a respiração de quem lê, distinguem e mostram aos ouvintes os sentidos do enunciado.

Estudiosos do discurso vêem a pontuação em uma perspectiva mais ampla que a da unidade frasal, como compreendida pela gramática normativa. Para eles unidade é não só o período, mas o pensamento como um todo. Daí a necessidade da pontuação empregada no interior do parágrafo, como uma unidade no corpo do texto.

Mesmo sendo a normalização da pontuação consequência da standardização da escola, que estabelece a unidade nacional, ela deve exercer um papel atualizador, isto é, ocupar a função que corresponde á sua melhor carga comunicativa.

Como os outros componentes gráficos, ela deve ser associada às condições de produção do texto, de modo que os sinais de pontuação façam parte dos "sistemas de reforço" da escritura, como os símbolos e as cifras; por isso, são importantes e significativos. Eles não são marginais, como se poderia pensar pelo aparente desprezo que sofrem nos manuais e na pedagogia. Pelo contrário: segundo Catach (1991), eles "penetram" o

alfabético: são elementos correntes na cadeia gráfica e formam sentido junto com as letras. A maiúscula, por exemplo, é um "pontema" de frase; a sigla dá uma informação abreviada.

Quanto às funções dos sinais de pontuação há, segundo Tournier (1980), uma hierarquização nesse acompanhamento do alfabético: a pontuação de palavras, a pontuação de frases e a pontuação metafrástica ou textual.

Deve-se observar que o conjunto de sinais assim hierarquizados considera um sistema mais abrangente do que o conhecido tradicionalmente, e cuja importância não se pode minimizar. Na verdade, sem que se dêem conta disso, os professores são mesmo exigentes com relação à "paginação" que não chamarão, sem dúvida, de "pontuação do texto".

Três sinais marcam os *limites das palavras*: o branco gráfico (espaçamento), o apóstrofo e o traço de união (hífen).

Quanto aos sinais que *delimitam a frase*, há, de um lado, a maiúscula do começo da frase e os pontos: ponto simples, ponto de interrogação, ponto de exclamação e pontos de suspensão (reticências). Um segundo conjunto reagrupa os sinais que *delimitam as partes da frase*. São os que aparecem entre o começo (a maiúscula) e o fim (o ponto da frase): vírgula, dois-pontos, ponto-e-vírgula, aspas, parênteses e colchetes.

Há ainda os sinais que *permitem a ruptura do desenvolvimento normal da frase*, para incluir um fragmento, uma ou mais frases. São as aspas, os parênteses, os colchetes, os travessões duplos, as vírgulas duplas.

As aspas, para a Análise do Discurso, têm "status" especial. O assunto será abordado oportunamente, no capítulo IV desta Parte, momento em que será desenvolvido um estudo de cada sinal.

A pontuação metafrástica – sinais que marcam limites de seqüência *superior à frase* — reagrupa os sinais que se situam além da frase: a alínea e o distanciamento entre os parágrafos, a mudança de página, assim como títulos e intertítulos.

Fechando esse grande conjunto, há também sinais especificadores que assinalam palavras ou seqüências, para indicar ao leitor um caráter que

lhes é particular. São sinais associados, tais como o jogo de caracteres, sublinhamento, maiúsculas, como também as aspas indicadoras de que a seqüência que elas "transportam" é "estranha" ao texto corrente. Assim, certas partes do texto são colocadas em evidência.

Pode-se classificar esses elementos segundo suas funções fundamentais: *separadores* (sintaxe), *pausais* (prosódia) e do *sentido* (semântica). Essa tríplice rede de funcionalidade da pontuação que envolve o texto compreende, por conseqüência, os sinais sintáticos, os sinais comunicativos e os sinais semânticos, assinalando, segundo Catach (1980) e Védénina (apud JAFFRÉ,1991), a característica "plurifuncional" da pontuação.

Aguiar e Góis (s.d..) se referem a determinado número de paragens que servem para agrupar certas palavras e isolar, intencionalmente, outras. Fazer pontuação, para os autores, significa, entre outras coisas, usar os sinais de pontuação para limitar unidades de linguagem. Por unidade de linguagem entendem-se as unidades sintático-semânticas da frase.

Dacanal (1987, p.24) assim define unidade sintático-semântica:

Toda palavra ou todo conjunto de palavras que, pela própria natureza lógica da frase, é por natureza sempre indivisível sendo – a unidade sintático-semântica – necessariamente autônoma e complexa em si própria em termos sintáticos mas não necessariamente em termos semânticos.

Resumindo o que foi dito, podem-se distinguir três funções básicas da pontuação: sintática, semântica e atualizadora-comunicativa ou enunciativa.

2. Função Sintática

Todos os estudiosos da língua admitem a função sintática da pontuação. É a estrutura sintático-gramatical que incorpora o conjunto dos sinais de pontuação, por meio dos quais a fala ou a escrita, segundo eles,

se materializam. A maioria dos sinais de pontuação tem função separatória e organizacional das unidades sintáticas. Delimitam segmentos no interior do enunciado. Deve haver uma relação estrutural entre os níveis de organização do enunciado e os sinais de pontuação. Sintaticamente, a separação e organização das unidades processam-se através de sinais como: vírgula ou branco (espaçamento), ponto-e-vírgula ou dois-pontos, pontos interrogativo, exclamativo, suspensivo (reticências) ou final, branco de alínea ou de parágrafo.

Nesse processo de demarcação, o lugar e a função da pontuação estão estreitamente dependentes da hierarquia das unidades lingüísticas. No nível mais baixo está a palavra, unidade significativa mínima; no nível mais alto, o texto, unidade significativa máxima.

Contudo, para compreender o funcionamento sintático, é preciso que se estabeleçam os níveis intermediários. A unidade intermediária mais conhecida é a frase, embora nossa tradição use também o "período". Restritivamente, porém, a frase tem uma definição muito formal. Védénina (apud JAFFRÉ, 1991) a encara do ponto de vista comunicacional, como unidade "de enunciação, de escritura e de leitura". Por sua vez, ela engloba constituintes que poderiam, eventualmente, funcionar como frases. O importante, com relação à sucessividade das unidades lingüísticas, é que elas se organizam de formas diversas, e a demarcação, então, não é linear. Trata-se de uma estrutura hierárquica. A pontuação é uma auxiliar indiscutível na marcação das relações de determinado a determinante nesse grande edifício.

A função sintática atende a função intelectual da língua, onde se dá a codificação objetiva das normas de pontuação, ligada à estrutura lógica. É no campo sintático que a pontuação desempenha sua função básica, marcando os limites da proposição no interior da frase, para dela extrair tudo o que não está sintaticamente organizado.

Considerando a relação social redator/leitor, locutor/interlocutor – "orientação dialógica", na expressão de Bakhtin – os sinais de enunciação são também separadores, pois marcam um distanciamento cada vez maior dos diversos planos do discurso. A separação, entretanto, agora não se

processa entre os segmentos da cadeia sintática, mas em um plano mais alto – entre os locutores ou pontos de vista presentes na situação comunicativa .

3. Função Semântica

Embora reconhecendo que tanto o aspecto sintático como o comunicativo da pontuação estão vinculados ao sentido, Védénina (apud JAFFRÉ, 1991) salienta um aspecto especificamente "semântico" da pontuação.

Ela estabelece uma diferença entre sinais de demarcação, sinais de regulamentação e sinais de qualificação. *Os sinais de demarcação* estão diretamente ligados ao sentido, fazem aparecer oposições significativas: branco tipográfico, maiúscula e ponto, limitando a frase; vírgula, ajudando o leitor a se orientar no texto.

Exemplo:

- A festa chegava ao auge, à sua plenitude, mas os vigias continuavam a espiar em seu esconderijo (guarita).
- A festa chegava ao auge, à sua plenitude. Mas os vigias continuavam a espiar em seu esconderijo (guarita).

Os sinais de regulamentação fazem entrar os membros de uma frase neste ou naquele segmento e permitem ao sujeito optar pela inclusão ou não de um membro no núcleo que veicula a informação essencial.

Exemplo:

- Ele comeu muita salada no almoço.
- Ele comeu muita salada, no almoço.

Os *sinais que qualificam* ordenam sinais com valor modal: as aspas, para uma mudança de registro; os pontos de interrogação e de exclamação, para uma modalidade não assertiva:

- "Sophie" é o caminhão.
- A chave, aquela do alto!

Para Fónagy (apud JAFFRÉ, 1991), o termo "semântico" designa o conjunto das funções da pontuação. A função sintática é imediatamente assimilada a um significado. O que é privilegiado então não é mais a demarcação em si mesma, mas a relação semântica entre os segmentos demarcados. A função de base de um sinal de pontuação é, de alguma forma, a soma de todas as suas funções particulares. Isso significa que Fónagy tenta buscar a unidade na diversidade, construindo uma teoria geral da pontuação.

A função semântica, de um modo ou de outro, está sempre presente. A ela acrescenta-se a função afetiva da pontuação, atendendo o plano da expressividade do redator, auxiliar na riqueza de sentir de cada um. Cite-se (apud LEITE, 1959, p.82), a título de ilustração, um poeta cortejador de três irmãs, sem desejar casar-se com nenhuma. Oferecia às namoradas versos sem pontuá-los, na certeza de que cada uma os leria segundo seu interesse.

1. Teresa, Joana e Leonor,
três estimáveis donzelas,
Desejam saber qual delas
Aquele a quem voto amor.
-

2. Pontuação de Leonor

Direi, pois, que amo Teresa?
Não. Leonor, cuja agudeza
Compete com ela, ufana.
Não consagro amor a Joana,
Não; é pouca sua beleza.

3. Pontuação feita por Joana

Direi, pois, que amo Teresa?
Não. Leonor, cuja agudeza
Compete com ela, ufana?
Não. Consagro amor a Joana;
Não é pouca sua beleza.

4. Pontuação de Teresa

Direi, pois, que amo Teresa.
Não Leonor, cuja agudeza
Compete com ela, ufana.
Não consagro amor a Joana.
Não. É pouca sua beleza.

5. Pontuação do poeta

Direi, pois, que amo Teresa?
Não. Leonor, cuja agudeza
Compete com ela, ufana?
Não. Consagro amor a Joana?
Não. É pouca sua beleza.

Segundo prevê o poeta, recebido o poema e lido de acordo com a perspectiva e o interesse próprios, cada uma das três destinatárias pôde sentir-se "a amada", manejando habilidosamente os pontos de interrogação, para lançar dúvidas e descrédito, e os pontos finais, para firmar assertivas, deixando inamovíveis as vírgulas. Buscando a integração do leitor/receptor na vida literária, a função lúdica da literatura se manifesta mesmo na função participativa do destinatário/leitor. Entretanto, com sutil ironia, ao final, o poeta, por sua vez, desfaz as leituras anteriores, que já se desfaziam e desdiziam umas as outras. O exemplo é cabalmente ilustrativo para comprovar os efeitos decisivos que exerce a pontuação, de modo a definir a função semântica através das alterações operadas no nível sintático.

4. Função Atualizadora - Comunicativa ou Enunciativa

Pode-se introduzir a função enunciativa da pontuação através de uma observação importante de Catach (1991, p.56): a de que em toda linguagem há uma adaptação a fazer entre "o código e o discurso"

...um guiando o outro, mas também o freando, de onde,
para o sujeito, necessidade constante de
ultrapassamento dele mesmo.

A atualização discursiva exigiria, assim, um trabalho estratégico em que, usando a língua ou "trapaceando" com ela, o sujeito se põe em contato com o mundo em situações específicas.

Assim, o instante comunicativo muitas vezes necessita modificar a chamada sintaxe de "base", priorizando certos elementos. É o caso da tematização: faz existirem dois fenômenos no ato da fala e divide o enunciado em duas partes, ao mesmo tempo, opostos e reunidos: o tema –

a propósito de que se enuncia qualquer coisa, e o rema ou propósito – o que se enuncia a propósito do tema. Tais situações tratam não de fronteiras de constituintes ou de orações, mas de coesão que se pode dar tanto no interior da frase como a nível macrotextual.

Comentando a noção de tematização, Védénina (apud JAFFRÉ, 1991, p.75) constata que

... os membros dos grupos sintáticos tendem, na fala, a escapar da disciplina posicional e a ocupar a posição que melhor convém à sua carga comunicativa.

Segundo a autora, a língua permite essa violação da seqüência progressiva com a condição de que cada infração à regra da ordem das palavras seja "excusada". A língua possui muitos meios para isso, sendo um deles a pontuação – o menos estudado pelos lingüistas.

É também o instante comunicativo que permite incursões diversas do redator, em função da sua afetividade ou de seu julgamento, como também a inserção de segmentos textuais provindos de textos exteriores: citação, provérbio, discurso direto, etc.

Segundo Anis (apud BESSONNAT, 1991), essa função comunicativa ou enunciativa resulta "polifônica". Ligados a esse termo, Ducrot (1987) reagrupa a interrogação e a exclamação, como também as marcas explícitas do discurso relatado, os hierarquizadores discursivos e os marcadores expressivos: interrogação e exclamação, que funcionam como modalidades marcadas.

A heterogeneidade que disso resulta é, aliás, um dos "centros" de discussão da Análise do Discurso. No capítulo IV, desta Primeira Parte, tais funções aparecerão destacadas.

O aspeamento, nessa perspectiva, é uma estratégia básica do discurso relatado, apontando a palavra do outro; mas, bem mais que isso, serve para expressar matizes enunciativos mais especificamente polifônicos, "mostrando" a relação do locutor/redator com o conteúdo do seu discurso ("eu utilizo as aspas para me citar"), ou designando um sujeito do enunciado distinto do autor do discurso, sem uma explicitação desse

processo: apenas incorporando outros enunciadores. Marca-se, assim, o dialogismo profundo das manifestações discursivas.

A organização das relações interpessoais da comunicação acontece, explicitamente, quando o texto reproduz um diálogo, uma troca entre duas ou mais pessoas. Daí os procedimentos gráficos organizados nos sinais de pontuação intervêm para marcar as tomadas de falas sucessivas, como aspas e travessão de diálogo. Aos enunciados citados ligam-se suas condições de possibilidades. Conforme as épocas ou os tipos de discurso, as citações se efetuam de maneira diferente. Os textos que serão citados e formarão os intertextos dependem da ocasião em que é preciso ou podem ser citados. Sabe-se que um texto político, por exemplo, varia consideravelmente conforme o contexto em que está inserido. É necessário fazerem-se tais considerações, visto a citação ser uma modalidade do funcionamento discursivo.

Assim, ao usar as aspas, o autor projeta uma imagem do seu parceiro-interlocutor, ao mesmo tempo que se despe/mascara, cristalizando sua individualidade, formando também sua imagem. E ao "decodificar" as aspas, o parceiro torna-se "cúmplice", fazendo parte dessa interação comunicativa, situando-se compreensivamente no interdiscurso, juntamente com seu autor-enunciador. O discurso passa a ser o lugar onde o sujeito da enunciação é posto em processo e com ele seu leitor, com seus princípios, sua moral, sua ideologia, sua história. Trata-se aqui de reconstituir a "aparente" *unidade na dispersão*: a dispersão dos textos constituindo-se em unidade do discurso e a impressão de unidade na dispersão do sujeito.

No fenômeno da citação, a Análise do Discurso preocupa-se com a ambigüidade de distanciamento que essa pode assumir, considerando-se o grau de adesão do locutor que está enunciando.

A. Berrendonner (apud MAINGUENEAU, 1989, p.86) manifesta-se no sentido de que

Se um locutor contenta-se em relatar as alocações assertivas de um terceiro, em lugar de garantir pessoalmente, através de uma simples afirmação, a verdade de p, isto permite concluir que ele não pode, por

si só, subscrever, não acreditando muito, por conseguinte, em sua verdade.

Já para Kerbrat-Orecchioni (apud MAINGUENAU, 1989) o fenômeno se apresenta em outra perspectiva: trata-se de uma certa habilidade no ato de poder esconder-se por detrás de um terceiro, falando indiretamente, dizendo o que pensa sem assumir a responsabilidade. Um duplo lugar pode ser atribuído ao locutor na enunciação: quando citado, pode aparecer como não-eu – "o que anuncio é verdade porque não sou eu que o digo" ou, ao mesmo tempo, posicionar-se como autoridade que defende sua asserção – "é verdade, eu o digo".

Para Anis (1988), as aspas, de modo geral, podem ser utilizadas para fins retóricos. O escritor utiliza no seu texto um segmento que ele empresta a um outro enunciador, que esse outro seja identificado ou anônimo – ou para notar uma "colocação agressiva ou defensiva" com relação a um termo ou a uma expressão (função de distanciamento).

Muitas das dificuldades encontradas pelos alunos no uso adequado dos sinais de pontuação relacionam-se à falta de uma concepção clara, de um lado, da estrutura da frase: é no nível microestrutural que os sinais de pontuação assumem as funções de:

- . marcar a segmentação conforme a estrutura sintática do enunciado;
- . marcar a segmentação conforme a informação veiculada e
- . manifestar as modalidades da enunciação conforme o enunciado.

Outro lado do processo consiste em "discursivizar", em participar de uma encenação. Isso acontece na escrita, quando o texto propicia uma comunicação entre autor e leitor, abrindo um espaço de encontro ou de conflito.

As funções da pontuação podem ser sintetizadas, conforme J.M. Passerault, do ponto de vista da *produção*, em três abordagens complementares (apud BESSONNAT, 1991, p. 5 – apresentação), da seguinte forma:

a pontuação como traço dos processos de linearização, isto é, instrumento de passagem de uma representação não linear no pensamento a uma textualização linear;

– a pontuação como marca de estruturação do texto em partes em função do destinatário, operação textual primeiro determinada pela organização dos conteúdos em memória, depois cada vez mais ligada ao contexto comunicativo;

– a pontuação como lugar privilegiado da atividade de planificação e de revisão como atesta a distribuição significativa dos tempos de pausa em fase de escritura.

A abordagem de Passerault tem o mérito de ser uma das poucas realizadas do ponto de vista psicolingüístico. Ele aponta duas razões principais para essa negligência:

1. as marcas de pontuação são específicas da escrita e não têm correspondência fonêmica;

2. essencialmente as marcas separam proposições ou frases (aparecendo, de certa forma, como "exteriores" às frases), abrangência que a psicolingüística não incorporou imediatamente.

Ele aponta, então, algumas pesquisas concernentes à ontogênese da pontuação (abordando, principalmente, a vírgula e o ponto). Uma das observações mais importantes de Passerault (1991, p.87) é que

a pontuação não é somente utilizada de modo frástico:
ela se inscreve na dimensão textual

ou seja

... são as relações, no nível da representação construída pelo sujeito, entre os diferentes acontecimentos, que condicionam a posição e a força das marcas de pontuação.

Essas tendências, nota o autor, só aparecem significativamente (do ponto de vista estatístico) a partir dos onze anos. Desse balanço faz parte

também a observação de que pontuação e conectores (conetivos) aparecem de modo precoce como sistemas funcionalmente ligados.

Dada a pertinência para este trabalho, tentar-se-á resumir a abordagem do autor às três dimensões citadas acima, com respeito à produção textual.

1) *Linearização* – A pontuação aparece no texto escrito como traço dos processos de linearização, a partir de uma representação pré-discursiva (que seria não-linear).

Trabalhos de psicologia cognitiva, relativos à representação em memória, mostram que os conhecimentos se organizam através de "nós" que mantêm, vínculos mais ou menos fortes entre si. Cada nó seria uma unidade de conhecimento; um conjunto deles forma um domínio de conhecimento, de que o conhecido "script" é um exemplo. Considerando as relações complexas entre os vários conjuntos de nós, que organizam as representações, pode-se calcular a dificuldade de linearizá-las. A pontuação seria, justamente, um dos dispositivos para marcar a correlação dos elementos de representação em memória e os elementos justapostos nos textos. As pesquisas têm apontado, segundo Passerault, que as pontuações mais "fortes" aparecem delimitando proposições que correspondem a episódios (grupos de ações/acontecimentos) diferentes; as mais "fracas", por sua vez, aparecem delimitando proposições mais ligadas entre si na representação. Tal coisa acontece também com os adultos, não apenas com crianças.

2) *Contextualização* – Quanto ao planejamento, se ele se dá inicialmente subordinado a operações mais locais, constituirá posteriormente operações de outro nível – o do texto, em relação com o contexto comunicativo; os sinais de pontuação serão as marcas visíveis dessas operações.

3) *Planejamento e Revisão* – Várias pesquisas, indicadas por Passerault (1991, p.94), permitem situar o funcionamento do sistema de pontuação no processo mesmo de redação:

a pontuação marca as relações entre os elementos da representação mental colocada em texto; ela marca igualmente a atividade de planejamento textual pela qual o autor do texto indica o modo como deseja ver seu texto tratado pelo leitor; ela parece constituir, enfim, um conjunto de lugares privilegiados de planejamento das frases de escritura ulteriores...

Nessa terceira abordagem, a pontuação é encarada como "o lugar privilegiado de realização da atividade de planejamento". Trata-se da elaboração de planos de diferentes níveis previamente à produção do texto (hierarquização). Aqui, as pesquisas colocaram como pertinentes os tempos de pausa observados durante a produção escrita ou oral, em correspondência aos lugares de pontuação, supondo-se que a maior ruptura deveria corresponder a pausas mais longas na produção.

As abordagens acima dizem respeito à produção textual. Dedicar-se-ão algumas linhas também a outra abordagem que completa essa, a partir da síntese feita por Passerault. Trata-se, agora, da "gestão da atividade de leitura". Uma das possibilidades para estudar o funcionamento dos sinais de pontuação consiste em observar as conseqüências de uma modificação dessas marcas no processo de leitura. A pesquisa de Fayol (1989) mostrou que os sinais de pontuação podem ser utilizados como instruções para estabelecer relações entre os vários elementos da representação construída durante a leitura.

Parece não haver dúvida de que a leitura de um texto impõe a realização de uma série de tratamentos de diferentes níveis: descobrir o que significam as palavras, os grupos de palavras, reatar informações novas a informações já estabelecidas no texto – articulando tudo para a construção de uma representação coerente do conjunto. Tudo isso necessitaria, do ponto de vista psicolingüístico, de um aparato sofisticado, que possibilitasse seguir "on-line" o processo de leitura.

Contudo, apesar da técnica indicada por Passerault, a ADFM (Auto-décryptage para Fenêtre Mobile, Gaonac'h e Passerault, 1988) que analisa o impacto das marcas de pontuação sobre a leitura, embora confirmem

esse impacto (descobrimos que as marcas são lugares privilegiados para a realização de integrações) fazem lembrar, mais que isso, que os sinais são plurifuncionais e atuam simultaneamente com outras coordenadas (os conectivos, por exemplo); e que marcas diversas podem assegurar uma mesma função. Isso conduz a pensar na necessidade de uma gestão complexa por parte do sujeito, de sua atividade, tanto em produção quanto em compreensão. Essas observações de leitura e orientações de pesquisa parecem indicar que a abordagem cognitiva e a interacional, através da Picolingüística, da Lingüística do Texto, da Análise do Discurso e, eventualmente, da Sociolingüística teriam muito a ganhar na integração de esforços para estudar temas como a pontuação.

Diante do exposto, manifesta-se a necessidade de distinguir, nas funções da pontuação, as de "base" – aquelas que estabelecem regras tipicamente sintáticas (explicadas a partir da canonicidade), as comunicacionais ou enunciativas (correspondentes ao funcionamento do discurso), e as semânticas (utilizando-se a tripartição de Védénina).

A experiência no ensino ressalta, para a escritura e a leitura, a necessidade de o professor reconhecer e aceitar essa tríplice função da pontuação.

Bessonnat (1991, p.03) propõe, mesmo, construir com os alunos um sistema de pontuação, considerando a pontuação

um instrumento precioso de esclarecimento sobre os processos redacionais e uma alavanca possante de domínio da escrita.

Ele pretende com isso facilitar a passagem do aluno de uma pontuação simplesmente relativa, cristalizada, conforme a gramática normativa, a uma pontuação comunicativa, ligada à necessidade de uso.

Seguindo essa mesma estratégia, J. Anis (apud BESSONNAT, 1991, p.12) propõe que a uma pontuação sintagmática, demarcativa, sintática, que distingue blocos, se associe uma pontuação polifônica (termo emprestado de O. Ducrot), ou enunciativa, que hierarquiza planos.

Ter-se-ia de um lado uma pontuação segmentar que opera sobre o eixo horizontal, reagrupando especialmente alínea, ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, dois pontos (...)

Ter-se-ia de um outro lado uma pontuação dita polifônica que reagruparia essencialmente todos os sinais binários de desancoragem enunciativa (aspas, travessão, parênteses).

Diante das posições assumidas em relação às funções da pontuação, pode-se dizer que a Análise do Discurso permite abrangência capaz de superar as antigas gramáticas:

A pontuação é a arte de distinguir na escriptura com certas notas, as diferentes partes e membros da oração... (BARBOSA, 1881, p. 59),

e as gramáticas normativas, que atribuem à pontuação função sintática, considerando apenas a estrutura frasal; ou apresentam definições limitadas, reduzindo-a à função de representar, na escrita, as pausas da fala:

Pontuação – Consiste no emprego de vários sinais gráficos com a finalidade diversa: pausa, mudança de entonação, etc.) (CRUZ NETO, 1987, p.75).

É verdade que gramáticos atuais (MAIA, 1994, p.290) salientam para a pontuação a função semântica; mas não abordam o nível comunicacional.

O emprego dos sinais de pontuação é de fundamental importância para o sentido da frase.

Há ainda quem atribua à pontuação função estilística:

Períodos curtos não têm graça. Neles não há concatenação, não há subordinação de orações. Escritores desse tipo não conhecem as conjunções ou têm medo de usá-las porque não sabem usar o verbo de acordo com elas. (ALMEIDA, 1993, p.24).

Mas isso ainda diz muito pouco. Como alerta Catach (1991, p.52),

Nós manejamos (...) hoje *todas* as competências do passado, do presente, e outras virão no futuro. A escrita não disse sua última palavra.

A autora sintetiza, nessa passagem, todas as nossas atividades relativas à forma escrita: ler e mesmo escrever em voz alta ou baixa; ler e escrever "pictogramas", símbolos científicos/técnicos, cifras e símbolos algébricos, abreviaturas; e, com a informática, cada vez mais nos aproximamos dos textos de modo visual.

A classificação "didática" das funções da pontuação pode até ajudar o redator no instante da sua produção textual. Mas o "sistema de pontuação", como todo sistema gramatical, jaz infrutífero se não atualizado no momento da escrita que, por sua vez, deve considerar o contexto comunicativo.

Por isso, o emprego dos sinais de pontuação, vistos como elementos de coesão, deve corresponder à necessidade de adequação do sentido da relação às expectativas criadas pelo interlocutor. Nesse sentido, sim, tem-se *unidade de significação*. De acordo com Ducrot (1987, p. 164):

Há coesão em um segmento se nenhum de seus segmentos é escolhido por si mesmo, quer dizer, se a escolha de cada constituinte é sempre determinada pela escolha do conjunto.

Halliday e Hasan (1990, p. 11) reafirmam essa idéia:

As relações coesivas ocorrem quando a interpretação de algum elemento no discurso depende da interpretação de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser decodificado sem recorrer ao outro. Quando isso acontece, a relação de coesão é estabelecida e os dois elementos integrados na estrutura do texto.

Caracteriza-se um enunciado lingüístico como um processo textual coerente de interação, *sociocomunicativo*, onde todos os elementos devem permitir estabelecer um conjunto de instruções que darão sentido ao texto.

A identidade discursiva é construída por essa relação com o outro (outro texto, outro sujeito). Maingueneau (1989, p.120) afirma:

Uma formação discursiva faz penetrar seu Outro em seu próprio interior, por exemplo, sob a forma de uma citação, ela está apenas "traduzindo" o enunciado deste Outro, interpretando-o através de suas próprias categorias.

Na citação, as aspas incorporam a palavra – elemento migratório e de ligação entre vários discursos – de um locutor a outro, estabelecendo a interdiscursividade.

Vê-se que procedimentos de segmentação e organização do texto são pontos de referência na escrita. O conjunto das marcas de pontuação acompanha esse procedimento e se distribui sobre uma espécie de *continuum* que vai das palavras ao texto. Desse modo, os sinais de pontuação se posicionam em uma hierarquia que depende, ela mesma, de uma posição entre *interior* e *exterior* do texto; a exterioridade em um nível mais amplo, englobando a interioridade.

Capítulo III

O ORAL E O ESCRITO - CONTATOS E DISTANCIAMENTOS

**A fala nos faz homens e a alfabetização nos
torna civilizados. Olson**

1. Preliminares

Um dos pressupostos deste trabalho é que o sentido resulta da negociação feita pelos interlocutores, ao invés de encontrar-se cristalizada no enunciado, no texto. Interlocutores identifica, aqui, tanto os sujeitos que atuam em linguagem falada, como os que atuam através da escrita. Na integração dos elementos lingüísticos para a construção do sentido do texto correspondem-se as *unidades prosódicas* (fala) e os *sinais de pontuação* (escrita), marcadores, ambos, de coesão e de distanciamento. De coesão, na medida em que permitem a compreensão/relação dos elementos

textuais, facilitando as inferências; de distanciamento, pelo fato de permitirem fatiar o conglomerado textual estrutural.

Com esse módulo introdutório pretende-se destacar a importância de considerar uma certa intimidade da propriedade vocal da linguagem com a escrita, e ao mesmo tempo um certo distanciamento, cujo caráter é preciso estabelecer, tendo em vista todas as questões já levantadas com relação a esse conflito – desde as que aparecem nas gramáticas de todos os tempos, até aquelas abordadas em outras áreas, principalmente a literatura (por exemplo, a obra de Paul Zumthor sobre as relações entre letra e voz na "Literatura" medieval: **A Letra e a Voz**, Companhia das Letras, 1993).

Essas questões focalizam ora a relação fala/escrita, ora a relação leitura/escrita, ora a relação triádica fala/leitura/escrita. A abordagem da pontuação não poderia ignorar esse tópico.

Pode-se dizer que tem sido a tônica na questão das relações "código" oral (fala)/"código" escrito, a crença de que escrever é buscar *representar* (mesmo que precariamente) a realidade oral, que seria a "verdadeira língua" – imagem muito favorecida em nosso século, pelo estruturalismo de origem saussuriana (em suma, pela lingüística estrutural).

Tem-se salientado também, por outro lado, que a escrita "possui um código próprio com seus elementos e regras de combinação" (V., por exemplo, Barros e Brenner, 1990, p.94) por sinal mais restrito que o oral. Daí que seria necessário adquirir esse "novo" código, o que implicaria aprender uma sintaxe "mais ordenada e lógica".

Em uma primeira aproximação do problema, é possível refletir que, se um objeto (a língua, no caso) muda o seu meio de propagação, certamente vai sofrer alterações. Aceitando-se que a escrita tenha nascido de necessidades que a fala não podia prover, terá desenvolvido funções diferenciadas. A partir de seu desenvolvimento, como desejar que uma apareça apenas como a fotografia da outra? Ao contrário, a escrita, se é subsistema da língua, tomada em sua abstração, tem também uma longa história de autonomização em relação à fala. A leitura, por sua vez, nascida como a outra face da escrita, também não pode ser a fala apenas por

emprestar da fala os seus meios – ou seja, a oralidade, mesmo que se apresente subvocalizada (leitura silenciosa).

Um pouco do conflito que envolve a fala, a escrita e a leitura já foi explicitado nos capítulos anteriores desta pesquisa. Serão retomados aqui, portanto, apenas alguns aspectos fundamentais para situar e focalizar o problema, tendo em vista que essas relações dizem respeito à pontuação, domínio constitutivo dos sistemas de escrita.

Jaffré (1991, p.61) coloca como questão fundamental, hoje:

... é a pontuação somente lógica e sua legitimidade se limita unicamente à forma gráfica do texto? É ela também – ou sobretudo – a marca, na escrita, de uma oralidade?

E observa:

Quanto mais se remonta no tempo, mais se constata que um dos objetivos maiores da pontuação é a notação dos traços prosódicos (Id. p.81).

O aparecimento tardio dos sinais de pontuação se explica pela transformação profunda da noção de leitura. O antigo leitor era também o produtor do seu texto. Lia-o para si mesmo (em voz baixa) e para os outros (em voz alta). Daí não haver necessidade de grande variação de sinais.

No século XVIII ainda não era sistemática a separação da produção escrita em relação à reprodução oral. De regra, leitura oral e leitura visual, língua oral e língua escrita eram a mesma coisa. Por isso, é que Beauzée, na sua *Gramática Geral* (1767), considerava a gramática o estudo da língua "oral e escrita" (Catach, 1991, p.51). Aliás, nem parece tão longínqua essa caracterização: "A gramática ensina a falar e a escrever corretamente".

A época contemporânea, com o desenvolvimento do material impresso e da leitura visual (sem articulação vocal), parece ter marginalizado a leitura em voz alta, e conseqüentemente certa "padronização" da pontuação, tal como se verificava nos primeiros tempos. As opções metodológicas na área da lingüística são ora de tipo lógico e

gramatical (com privilégio do domínio gráfico), ora de tipo analógico, buscando-se certas correspondências entre pontuação e entonação.

Nos tópicos que seguem, serão apresentadas algumas abordagens e considerações a respeito da leitura e escrita, fala e escrita, e finalmente "prosódia" da escrita e pontuação, envolvendo as questões levantadas aqui.

2. Leitura e Escrita

Para Genouvrier e Peytard (1974), durante todo o período do ensino elementar a criança "fala a escrita". O aluno descobre a fala e a ouve, mas não é mais a fonte da mesma: fala a partir de um texto. A partir dessa fala, compreende o escrito; a ajuda do oral é-lhe indispensável para que a grafia se revele.

No terceiro e quarto anos de ensino fundamental é comum exercitar-se, junto à leitura silenciosa, a leitura expressiva, em voz alta; nesse momento, há a tentativa de ensinar a acentuar os elementos fônicos, a distinguir as pausas, a modular a curva entonacional, considerando-se mesmo – o que não é tão evidente – que a leitura adequada em voz alta é uma prova de que o texto foi compreendido.

Muitas pesquisas, em várias perspectivas teóricas e metodológicas, mostram a relação entre leitura e escritura (processo de escrita); sugere-se que as crianças podem aprender a pontuar a partir de uma leitura bem conduzida. Daí que o contato freqüente com textos adequados seja recomendado. A experiência no ensino tem mostrado que há correlação entre produzir bem e ler bem, e que os leitores que se sobressaem tendem a produzir textos mais críticos e maduros, com menos problemas, inclusive com relação à pontuação.

Ferreiro (1980), a partir do processo sócio-construtivista inspirado em Piaget, apresenta uma visão holística do aprendizado da linguagem (que é pessoal e social), associada à necessidade da criança de dar sentido ao mundo. A criança "lê" o mundo que a cerca muito antes de um aprendizado sistemático da leitura e da escrita, desempenhando funções de

interesse pessoal e social, como tais devem ser encaradas e trabalhadas na escola.

Com referência às teorias sobre leitura e aprendizagem da leitura, existem teses rivais quando se trata da consideração do lugar do sentido (que aqui é priorizado). A seguir, apresenta-se uma síntese do desenvolvimento das teorias sobre leitura, tendo-se como objeto do estudo, inicialmente, unidades menores, e depois o texto e o contexto, chegando-se à relação autor-leitor, em um processo cooperativo. A síntese dos modelos de leitura tem por base Kato (1987).

Na teoria Estruturalista (Modelo de Processamento de Dados) a concepção de leitura é a de leitura oral da palavra – decodificação sonora. A leitura apresenta-se como processo mediado pela compreensão oral: o leitor produz, em resposta ao texto, sons da fala (ou movimentos internos substitutivos, no caso da leitura silenciosa); essa resposta-estímulo é associada ao "significado". Para tal concepção, a leitura é um processo instantâneo de decodificação de letras em sons e a associação desses com os significado.

Gough apresenta um modelo de processamento de dados, segundo o qual qualquer tarefa cognitiva pode ser analisada em etapas ordenadas, começando com um estímulo sensorial e terminando com uma resposta. Ele centraliza os esforços nas etapas mais elementares do processo como uma seqüência, letra por letra, que leva ao conhecimento da palavra, sem explorar o significado.

O Modelo da Análise pela Síntese, de Goodman, é uma reação à teoria de Gough. Ele define a leitura como um jogo psicolingüístico de adivinhação, que dá ênfase às hipóteses levantadas pelo sujeito, a partir de pistas escolhidas. É necessário ter cautela também com esse modelo: sabe-se que a leitura bem sucedida não depende só de hipóteses – muitas vezes não confirmadas –, e de adivinhações, mesmo que se estendam a um sentido mais amplo, envolvendo o conhecimento do mundo do leitor.

Para o Modelo Construtivista de Spiro, o significado não reside em palavras, sentenças, parágrafos ou mesmo textos. A língua é, apenas, um esqueleto que deve ser preenchido, enriquecido, cujos resultados

correspondem à experiência, à visão de mundo do leitor. Essa visão de mundo, segundo os construtivistas, vem organizada em estruturas cognitivas: esquemas, "scripts" ou "frames".

Esses modelos abriram caminho para modelos interativos, em que todas as informações são importantes – não só as ortográficas, fonológicas, mas também o conhecimento contextual, segundo Rumelhart. O modelo interativo de Rumelhart e o modelo interativo compensatório de Stanovich explicam como a estrutura de conhecimento de ordem mais alta pode ser usada com, ou para compensar deficiências no estágio de ordem mais baixa, o de análise de meio escrito.

A autora apresenta também o modelo reconstrutor de Levy. Enquanto as propostas anteriores vêem o ato de leitura como interação entre o conhecimento do leitor e a informação dada pela forma do texto, o modelo reconstrutor vê o ato de ler como interação do leitor com o próprio autor; o texto é o instrumento que apresenta as "intenções" do autor, cuja produção verbal é vista como uma atividade de planejamento que propicia ao agente satisfazer seus objetivos. Nessa abordagem funcionalista, o leitor é participante cooperativo de um ato de comunicação, ao buscar as "intenções" do autor por detrás das palavras.

Nos processos metacognitivos, as estratégias conscientes ou metacognitivas caracterizam o comportamento do leitor maduro, pois resultam do controle planejado e decidido das atividades que levem à compreensão. Pode-se antecipar que a experiência feita com leitura – relato feito na Parte II desta tese – corrobora a idéia de que há níveis de maturidade. Por exemplo, entre uma criança que lê mal e não se autocorrige e outra que o faz, esta seria mais madura, pois conseguiu detectar uma falha em seu comportamento. Comprovou-se que, ao passar de uma leitura automática e fluente para uma leitura cuidadosa e mais lenta, o aluno constrói o sentido do texto. Ao detectar algum desvio, passa a monitorar sua leitura e a usar uma estratégia mais ascendente, isto é, mais apegada ao texto. Essa mudança revela uma consciência metalingüística. Também na escritura o redator maduro revela essa consciência metalingüística, até mesmo ao infringir uma norma gramatical.

Os anos de experiência no ensino permitem reforçar a afirmação da autora:

O leitor maduro, a nosso ver, vem adquirindo os processos cumulativamente, e o uso de cada um deles é uma função de vários fatores condicionantes, tais como sua maturidade, a complexidade do texto, o gênero, seu estilo individual, etc. . (KATO, 1987, p.77).

Muitos lingüistas, hoje, tendem a priorizar as funções comunicativas da linguagem em relação às funções sintáticas em si mesmas.

Na leitura há um processo de interlocução leitor-autor. Essa interação acontece também na escrita, que opera sempre partindo do pensamento do locutor-autor e remetendo ao pensamento do alocutário-leitor, mesmo que o ato de escrever constitua, fisicamente, um ato solitário.

Ora, normalmente a escola apresenta ao estudante o texto "modelo" já pronto, corrigido – o produto – que o aluno deve imitar com perfeição para ser considerado bom.

Comparando:

É como se para ensinar alguém a fazer tricô, se mostrasse lindas peças tricotadas (uma blusa, um casaco, um gorro, etc.) e se pedisse que o "aprendiz" fizesse um quadradinho de tricô – para que se pudesse observar se ele já sabe tricotar – depois um círculo e, finalmente, um retângulo. Então, se ele se mostrasse capaz de realizar estas tarefas, seria aprovado. Será que esse "aprendiz", já fora da Escola, conseguiria produzir uma blusa de tricô, por exemplo, com mangas, gola, etc., e que o colocasse no processo de produção e não se visse somente para que ele fosse "observado"?

(GALLO, 1992, p.59).

Utilizar a leitura como auxiliar no emprego dos sinais de pontuação não significa reduzir a pontuação a mera transposição de pausas possíveis, como mostram definições anteriores, recusadas – com razão – por ensaístas como Dacanal. A relação aqui estabelecida entre leitura e pontuação propõe um instrumento auxiliar para a produção de textos – ou

seja, a produção de sentidos. Resulta dessa prática uma outra opção pedagógica – atualizadora: não se corrigem mais "leiturais", entonações, pontuação com base em alguma leitura privilegiada, modelo. A reconstrução se dará a partir da produção e leitura "concretas" do aluno: nessa caminhada interpretativa, serão respeitadas as variantes sociais, culturais e lingüísticas em que ele se inscreve, desmascarando-se "o padrão empossado pelo poder e não pela língua"(PÉCORA, 1986, p.35).

Vista dessa forma, a pontuação cria intimidade entre produtor e leitor – mesmo que ambos se confundam na mesma pessoa, o que pode resultar em alternativas de pontuação para o mesmo texto, visão que foge à maioria dos professores.

3. Fala e Escrita

Lingüistas do século XX continuam priorizando a língua falada em detrimento da escrita, com argumentos objetivos: a língua oral precede a escrita; a criança desenvolve a fala e só depois aprende a escrever; sujeitos, de modo geral, mesmo os mais cultos, falam mais do que lêem e escrevem, talvez resquício de todo um processo histórico.

Mesmo assim, a língua escrita é um objeto social por excelência. Ela possui seus dicionários, suas gramáticas, suas enciclopédias – uma espécie de biblioteca que orienta o ensino na escola e a vida em todas as instituições. Socialmente, aliás, estabelece-se uma imensa distância entre a voz e a letra, o que serve para hierarquizar os sujeitos. Apesar disso, há uma tendência a considerar a escrita como transposição gráfica (visual) da linguagem oral. Uma forma de caracterizar a escrita é esta, de Vygotsky (apud SILVA, 1988, p.12):

É uma linguagem feita apenas de pensamento e imagem, faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entonação, características da linguagem oral. Ao aprender a escrever, a criança tem de se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras (...) A escrita é também um discurso sem interlocutor, dirigido a uma pessoa ausente ou imaginária ou a ninguém em

particular, situação que, para a criança, é nova e estranha (...) Na conversação, todas as frases são impelidas por um motivo: o desejo ou a necessidade conduzem os pedidos, as perguntas arrastam consigo as respostas, o espanto leva à explicação (...) No discurso escrito, somos obrigados a recriar a situação, a representá-la para nós (...) A ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, ela tem de tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem de dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que têm de ser memorizados e estudados de antemão.

Acrescente-se a isso o fato de que, se a fala obedece às imposições de ordem comunicacional e funcional, a escrita precisa, além disso, obedecer também às convenções e normas ditadas pela gramática tradicional, o que, às vezes, pode prejudicar sua funcionalidade. Se há isomorfia parcial nas modalidades oral e escrita da linguagem, porque compartilham o mesmo sistema gramatical e podem teoricamente comunicar as mesmas coisas; as diferentes condições de produção estabelecem diferenças fundamentais entre elas.

A linguagem escrita é central, imprescindível. É mais formal, com um processo de planejamento verbal mais cuidadoso: as hesitações, as dúvidas e as pausas também ocorrem no ato de escrever, mas o texto final normalmente não revela essas marcas, isso porque o "produto" já se apresenta "desvinculado" de seu processo transparente – a escrita é mais sujeita a correções prescritivas. O texto escrito não pode, portanto, ser visto como uma simples transposição e redução das formas orais; deve isentar-se das repetições, da fragmentação e das elipses ocorridas na fala coloquial espontânea. Apresentando-se, portanto, como um todo coeso, com frases mais densas, sintaticamente mais complexas, ele reflete operações bem específicas, e marca, em relação à fala, um distanciamento. Se não fosse reconhecido esse distanciamento, por que tantos estudiosos

se inclinariam a estudar tais (não) relações? E por que se exigiria um aprendizado sistemático da escrita?

Ora, na elite cultural, a língua escrita ganha prestígio e é considerada pelos sujeitos que a compõem como superior à língua oral. Ela discrimina, portanto. É essa mesma elite sócio-cultural que regulamenta os usos; é a língua escrita, de preferência literária, que vem exemplificada nas gramáticas normativas, que servem de parâmetro para o ensino nas escolas. Na evolução sócio-histórico-cultural é considerada um processo lingüístico autônomo e mais avançado de expressão, no desenvolvimento mental do homem.

Para Marques (1990, p.68):

O código escrito organiza a língua enquanto estruturação discursiva, em função do pensamento lógico, segundo princípios formais lógico-sintáticos preestabelecidos, e impõe à escrita modelos gráfico-formais de que resultam, de um lado, estratégias mentais de organização do conhecimento e de veiculação de fatos, idéias e sentimentos, de outro lado, as regras ortográficas e os princípios de pontuação.

Para bem escrever, manifestando fluência, é necessário o conhecimento de normas e padrões gramaticais, e adaptação ao contexto situacional.

Com o surgimento da escrita, as limitações da memória tornaram-se menos problemáticas. O enunciado escrito não precisa de artimanhas poéticas para ser preservado. Escrever tornou-se um instrumento para explicar o que já estava implícito em hábitos de fala, no processo, ligando e ordenando tal conhecimento. Mas não só. Escrever também passou a ser uma nova forma de articular conhecimento, pela reflexão que atua retroativamente sobre conhecimento já (d)escrito e pelo fluxo que a inserção autoriza, motivando positivamente o desenvolvimento mental. Esse é também o modo de ver de Luria (1986, p.171), conforme traduziu nas suas últimas conferências sobre pensamento e linguagem. Ele considera a escrita

... um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento. Sabe-se que, para clarear a idéia, o melhor é procurar escrever. Precisamente por isso, a linguagem escrita, como um trabalho sobre o meio e a forma da enunciação, possui uma grande importância também para a formação do pensamento.

Isso posto, aparece uma distinção funcional entre o oral da fala e o grafismo da escrita. Mas não se pode dizer, a não ser por força de expressão, que se trata de duas línguas diferentes; quando muito, são dois falares. Assim, uma mesma língua terá duas modalidades, aproximando-se em alguns aspectos, distanciando-se em outros. Tratá-las tão diferentemente como a escola o faz é correr o risco de dissociar a unidade que se pode ver atrás da diversidade.

De que forma, então, se poderia estabelecer uma ponte entre o caráter vocal da fala e o gráfico do sistema escrito, sem cair na simplicidade da correspondência um a um? O ponto de enfoque aqui será exatamente a pontuação em sua (possível) correspondência á prosódia.

4. "Prosódia" da Escrita e Pontuação

Já se admitiu que a pontuação é um "artifício" integrante da escrita e dela resulta parcialmente a qualidade do "tom" do texto escrito. De fato, ela acompanha o alfabético de três modos, como se observou com Catach (1991, p.49-50):

... no nível da palavra, da "frase" e do texto. O recorte da cadeia escrita em palavras constitui o primeiro ato de entrada da criança no mundo da escrita, e é um ato metalingüístico capital. O branco, a vírgula e o ponto, um pouco perdidos hoje no meio da profissão dos aportes tipográficos, deveriam retomar o lugar primordial que sempre tiveram no passado.

Por outro lado, continua-se a debater o estatudo da linguagem: é ela ditada pela gramática ou associada à prosódia? É um fato de lógica da linguagem ou de movimentos enunciativos?

Uma primeira observação deve ser feita. Catach (1991) considera que, para atingir os "segredos" da pontuação, é preciso levar em conta o "suprasegmental". Nessa discussão, ela insiste em que não se deve confundir *melodia* e *entonação* (o que é prática comum): a melodia se aproxima do canto, e é contínua como qualquer substância. Pesquisas (V., por exemplo, Luria 1986) mostram que a sensibilidade da criança se orienta primeiramente não à fala expressivo-comunicativa, mas à música da fala, apreendida antes de qualquer recorte lógico.

A entonação, reconhecida por Martinet como mais que melodia, em um segundo momento de seu trabalho (no início, ele não a reconhecia como unidade lingüística) é tratada como "monema descontínuo", associando forma da expressão a forma de conteúdo (no sentido de Hjelmslev). Esse caráter discreto, desenvolvido por Rossi (apud Catach, 1991), permitiu a identificação de "grupos acentuais" na cadeia sintática e enunciativa. Esses grupos têm sido associados ao domínio da pontuação na escrita e aqui vale o alerta de Catach (1991, p.56): "os dois domínios não se recobrem, e guardam uma certa autonomia" – o que outras pesquisas têm comprovado. Se a pontuação é uma "fonologia do texto", como se pode dizer, é também bem mais do que isto, assegura a autora.

Védénina (1973) tenta correlacionar a entonação e a pontuação do ponto de vista funcional, na medida em que ambas atuam na formação de enunciados significantes. Mas separa-as do ponto de vista dos meios de atualização. Com efeito, a posição da autora é que a entonação e a pontuação se apresentam cada uma sob a forma de um sistema, com relações variadas e complexas, observando-se ora correlação, ora assimetria, ora efeitos entre esses dois limites.

Mesmo que a relação seja aparentemente um a um, ou seja, a um sinal gráfico corresponde um sinal prosódico, ela observa que sinais gráficos marcam diferenças sintáticas, e a escrita tem procedimentos específicos para indicar particularidades: repetição de letras e de sinais de pontuação, como exclamação e interrogação; recorte silábico (soletramento); jogo de caracteres (maiúsculas, itálico, negrito).

Por outro lado, a um sinal gráfico podem corresponder vários sinais prosódicos: o simples ponto de interrogação em um enunciado tem na realidade oral variedade de sinais prosódicos, que darão a direção de sentido (pragmática).

A terceira possibilidade é uma relação com sinal zero: sinal gráfico versus ausência de sinal prosódico; sinal prosódico versus ausência de sinal gráfico. Há muitos casos em que a pausa da voz, sem falar de mudanças melódicas, não é marcada na escrita. Veja-se:

Em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo.

Comumente há pausa, no enunciado dessa prece, sem que a escrita o exija. Aqui entram muitos casos de sujeito com pausa (caso do jornal falado), sem que a escrita possa registrá-las. O outro lado da questão são os sinais gráficos sem equivalente na pronúncia, como a marcação de um diálogo onde interrogações, exclamações e reticências podem aparecer:

– ? – !! – ...

Védénina tira uma conclusão importante de suas pesquisas: é impossível tratar um fato de língua oral ou de língua escrita sem correlacioná-lo às coordenadas de um sistema. Trata-se aqui de dois sistemas – o prosódico e o gráfico –, havendo regras impostas pela prosódia e regras gráficas.

Luria (1986, p.170) parece mais radical:

... podemos dizer que a linguagem escrita, tanto por sua origem como por sua estrutura psíquica, diferencia-se radicalmente da linguagem oral e a análise consciente dos meios de sua expressão constitui sua característica fundamental.

Isso, contudo, não o impede de observar que uma pode influir sobre a outra. O sujeito que tem um bom desenvolvimento da linguagem escrita, por exemplo, pode transferir as regras desta para a oral, tornando sua expressão hiper-gramatical. Tais questões são transferidas, por ele, para a estilística.

Uma opinião marcadamente analógica, que conduz a essa idéia de "prosódia" da escrita (ou "fonologia" do texto na expressão de Catach – conforme acima) é justificada por Chafe (1987, p.1), que se vale de depoimentos de escritores, como o que segue, de Eudora Wetz, em seu livro autobiográfico *One Writer's Beginnings*:

Desde que fiz minha primeira leitura, quando comecei lendo para mim mesma, nunca existiu uma linha escrita que eu não pudesse ouvir. Meus olhos seguiam a sentença, a voz falava silenciosamente para mim (...). Minhas próprias palavras, quando eu estou trabalhando em uma história, eu também as ouvia, na mesma voz que eu ouço quando leio livros. Quando eu escrevo e o som volta para meus ouvidos, então faço minhas mudanças. Tenho sempre confiança nessa voz.

Veja-se também um trecho do depoimento de Russel Long, citado por Chafe (1987, p.2):

Estou convencido de que o escritor competente escreve do mesmo modo que lê em voz alta, usando o contexto sintático, semântico precedente para projetar significação, escolha de palavras e a pontuação que será seguida.

Chafe quer mostrar que, assim como as pessoas percebem o som de uma peça musical que lhes é familiar, também os leitores e escritores podem sentir o "som" da escrita – recurso importante na realização da sua tarefa.

Testemunhos de autores indicam a Chafe que ele não está sozinho na crença de que os escritores, quando escrevem, e os leitores, quando lêem, experimentam uma imagem auditiva de entonações específicas, acentos, pausas, ritmos e qualidades vocais. Ele chama isso de "prosódia oculta" (covert prosody) da linguagem escrita. E explora então a relação entre essa prosódia e as estratégias que os escritores usam para tornar isso pelo menos parcialmente evidente: a pontuação. Ele acredita que, apesar de a pontuação falhar na representação da extensão dos fenômenos prosódicos que um escritor ou leitor pode atribuir a um recorte

da linguagem escrita, é possível apreender alguns aspectos principais do propósito prosódico do escritor.

Chafe explorou isso de duas formas: pedindo a sujeitos para ler passagens em voz alta e depois repontuar trechos dos quais a pontuação foi removida. Considera que a experiência forneceu algumas luzes, mas também apresenta limitações. Levantada a questão de por que as unidades de pontuação, seja dos autores originais ou dos repontuadores, são consistentemente

mais longas que as unidades de entonação produzidas pelos leitores em voz alta, ele sugere que escritores e leitores silenciosos são capazes de processar fatias mais longas de informação em um certo tempo, e que a linguagem escrita provê pistas sintáticas e pontuacionais para os limites prosódicos.

Ele estabelece distinção entre pontuação "aberta" e "fechada". Os efeitos da pontuação aberta são: forçar o leitor a usar só a sintaxe para a segmentação prosódica, e chamar a atenção do leitor para a própria linguagem, removendo um pouco da sua "transparência". Finalmente, Chafe reconhece também discrepâncias entre imagens auditivas e pontuação: um limite "ouvido" (e lido em voz alta) deve ser suprimido na escrita; o oposto também se dá: um sinal de pontuação é inserido por uma regra sem que haja audição da segmentação. Isso sugere que regras arbitrárias para omissão ou inserção devem ser ensinadas, considerando-se que elas entram em conflito com a imagem auditiva. O que não impede que Chafe conclua que o melhor guia seja a escuta da "voz interior", sustentando que a escuta pode somente melhorar a qualidade da língua escrita.

Algo diferente defendem Scholes e Willis (1990). Embora partindo de duas grandes funções historicamente constituídas da pontuação, a elocucionária e a sintática (a primeira como conjunto de instruções para a leitura do texto em voz alta – uma espécie de transcrição fonética da prosódia – e a segunda carreando significação pela identificação de elementos lexicais e da estrutura de cláusulas, seqüências e sentenças), eles assumem que a ortografia não é a fala escrita. A pontuação, então,

tem um sistema independente para indicar a estrutura gramatical. Admitindo que há casos em que a pontuação corresponde a certas informações prosódicas e sintáticas, insistem em que as duas são incompatíveis. Por exemplo, não há manifestação falada de letras capitais, sublinhamentos, divisões de palavras; regras que governam a pontuação sintática são, em geral, independentes da fala.

Contudo, o experimento que conduziram mostrou alguns aspectos interessantes dessa (não) relação. Partiram da distinção entre elementos *extensionais* e *intensionais* e processamento da linguagem, em que são extensionais as formas que mapeiam o mundo real, e que servem para comunicar coisas, e intensionais aquelas que mapeiam a gramática da língua, sem referência a nada fora da gramática. A pontuação seria extensional na sua função elocucionária e intensional na sua função sintática. O objetivo da pesquisa realizada era examinar *quanto* o adulto letrado nativo (com referência ao inglês) é sensível á função sintática de certos sinais de pontuação.

O experimento, envolvendo leitura e escritura, mostrou que muitos estudantes universitários ainda retêm a crença no propósito elocucionário da pontuação; e que, aproximadamente, um terço dos sujeitos letrados não têm sensibilidade para a função sintática da pontuação. Isso significa que as duas funções persistem. O *emprego* e *compreensão* observados encaixam-se na distinção feita por Willis entre *ortografia* e *fala escrita*. A primeira remete a sistema de escrita servindo á leitura silenciosa, os sinais são diretamente associados aos componentes lexical e sintático; a segunda, á grafia para ser pronunciada ascendendo-se *por aí* à significação, em vez de diretamente pela representação visual.

Os autores concluem que a pontuação pode ser vista como um componente crucial do sentido, pelo qual uma gramática do inglês é representada na ortografia; e que a ortografia padrão é *uma* das formas para escrever uma língua – todas elas refletindo, em suma, as intuições de seus usuários.

Vê-se, no caso, que algumas intuições estão relacionadas com a integração de elementos da oralidade na compreensão do fenômeno da escrita.

Outra referência à prosódia, que se considera importante pelo que implícita a respeito da correspondência (parcial) aos sinais gráficos, é a abordagem de Cagliari (1992, p.137). Ele caracteriza os elementos prosódicos (suprasegmentos) como

... diferentes dos segmentos em natureza fonética e que caracterizam unidades maiores do que os segmentos, sendo pelo menos da extensão de uma sílaba.

Divide-os em três grupos correspondentes a:

- a) a melodia da fala: tom, entonação, tessitura,
- b) a dinâmica da fala: duração, mora, pausa, tempo, acento, ritmo, arsis/tésis,
- c) a qualidade da voz: volume e registro.

Destacam-se como pertinentes, para a relação que se aborda, a entonação, a tessitura, a pausa.

A tessitura, segundo o autor, tem a função sintática de destacar ou marcar elementos que estão "deslocados", os quais apareceriam em tessitura mais baixa:

- O detetive, porém, estava errado.
- Uma língua como o português usa, às vezes, do recurso...
(excerto do próprio artigo, p. 147).
- O dentista, que era mal formado, extraiu o dente sem
necessidade.

Alterna-se esse jogo com a presença de pausas, que parecem corresponder a vírgulas. No terceiro exemplo do autor, porém, não se pode falar em deslocamento. A "adjetiva explicativa" que aparece aí é um aposto – como tal, não pode estar senão a-posto (posto junto). O jogo de tessitura, sim, aparece.

Lembre-se, como oportuno, um estudo feito por Védénina (1973) para estabelecer oposições entre certos elementos prosódicos e gráficos, tendo por função dividir a frase em segmentos, no caso as pausas e sua correlação à vírgula. Ela encontrou funções de três ordens para a vírgula: semântica, sintática e estilística. O fenômeno de tessitura apontado por Cagliari coincide em grande parte com a utilização da vírgula como sinal sintático, enquadrando construções que não fazem diretamente parte do corpo da frase. Seria, efetivamente, um duplo sinal (, x ,), apontando segmentos em uma posição sintaticamente "não habitual", ou melhor, não respeitando a ordem progressiva das palavras nos enunciados (determinado-determinante) – conforme se discutiu a respeito da chamada "ordem canônica" no capítulo II desta Primeira Parte. São os casos de nomes em apóstrofe (Não sei, chefe, nem quero saber); proposições incisivas (Já fui lá, acredite-me); discurso indireto inserido no direto (Depois de tudo, retomou o professor, é incrível...); *sim*, *não* e variantes para exprimir afirmação/negação (é claro, absolutamente, certamente...).

Salienta Cagliari que a tessitura tem uma função coesiva na estruturação do discurso, sinalizando ao interlocutor a forma de conectar o que foi dito antes e o que sobrevirá. Assim, funciona como elemento anafórico: digressões e glosas são indicadas por tessitura diferente, mais baixa, marcando limites. Além das vírgulas, a linguagem escrita tem, para essas diferentes tessituras, a possibilidade dos sinais de parênteses e travessões. Do ponto de vista discursivo, dir-se-á que não há conjunto "secundário", estritamente falando, como sugere o autor. Em todo caso, entende-se o que ele quer significar referindo-se a *assunto principal* e *comentários secundários* – o destaque se dá pelo seu caráter sintático-semântico operando no discurso.

Quanto á pausa, ela tem por função fundamental a

... "segmentação" da fala e, por isso, pode ocorrer também depois de frases, sintagmas, palavras e até pode ser usada depois de sílabas, quando se "silaba" uma palavra. (CAGLIARI, 1992, p. 143).

Na cadeia falada, a segmentação se liga a momentos *oportunos* relativos ao processo respiratório – que se dão entre grupos tonais (GTs), com prioridade para os finais de conjuntos de enunciados (períodos). Essa divisão em grupos tonais, tratados em seguida, é importante do ponto de vista da escritura, visto que tais grupos compõem limites potenciais para ocorrência de sinais gráficos. Assim é que as pausas assinalam também, em conjunção com a tessitura, a ruptura do encadeamento sintático por um outro grupo sintático, ou a sua topicalização. Por outro lado, mais tipicamente na cadeia falada, as hesitações e outros movimentos de reorganização discursiva corresponderão a pausas que, na escritura, só serão sinalizadas "isomorficamente" quando se tratar do diálogo, que busca alternativas para retratar o tom e o clima da conversação. (V., por exemplo, estudo de Pinchon e Morel, 1991). Mesmo assim, há variações surpreendentes.

Uma topicalização na cadeia falada, marcada por efeito de pausa, pode ainda ocorrer como forma de chamar a atenção para o comentário que segue (a predicação), o que é comum na "fala" de radialistas ou no jornal falado da televisão. Nesse caso, não se prevê na escrita uma vírgula – pelo contrário, o sinal gráfico ali chega a ser abominado, como se discute no capítulo IV, a seguir, apesar da tendência bastante acentuada de se fazê-lo hoje. Védénina (1973) faz uma referência a esse emprego como de nível *estilístico*.

Quanto à entonação, Cagliari acentua a importância dos grupos tonais (GTs), que se relacionam "com a organização de unidades de informação", atuando em conjunto com pausas e tessitura (a tessitura ocorre sempre no início de um grupo tonal). Características melódicas também traçam fronteiras de enunciados na organização discursiva, indicando tipos enunciativos. Essa é uma classificação "primária" dos "tons entonacionais"; um segundo grupo

prevê uma classificação (secundária) dos tons em que, à função sintática juntam-se significados semânticos relacionados com as atitudes do falante. (CAGLIARI, 1992, p.138)

Assim, o autor distingue um significado estrutural (sintático) e um significado interpretativo (semântico).

Nos grupos tonais é que se localiza a Sílabas Tônica Saliente ("aquela em que ocorre a maior mudança do nível melódico, quer subindo, quer descendo"). Esse dado é importante e é essa sílaba que marca o foco da sentença, estruturando mesmo os pressupostos argumentativos do discurso. Por outro lado, essa marcação determina que a estrutura sintática seja do tipo sujeito-predicado ou tópico-comentário, organizando-se diferentemente os GTs. Os três exemplos seguintes, do autor, mostram bem essas ocorrências:

– Maria foi trabalhar bem cedo hoje.

(Um GT, sujeito-predicado)

– Maria, foi trabalhar bem cedo hoje.

(Dois GTs, tópico-comentário)

– Hoje, Maria foi trabalhar bem cedo.

(Dois GTs, tópico-comentário).

Como se pode observar no segundo exemplo "inscrito" (deve-se supor que se trata aqui do fenômeno oral), a topicalização na estrutura aparente de "sujeito-predicado" conduz, na escritura, à tendência de separar com vírgula os dois grupos tonais.

A fim de que se possa discutir alguns exemplos de enunciados autênticos, chama-se atenção para uma associação complementar, que interessa à relação prosódia/pontuação.

Tournier (1980), que tentou (já nos anos 70) compor uma teoria da pontuação, qualificada por ele de "funcional" – e que lhe permitiu agrupar unidades que vão desde o espaçamento gráfico (branco) até os grupos dos caracteres e o sublinhamento (percebe-se a importância dessa abordagem) –, propôs "leis distribucionais" dos sinais de pontuação, que parecem pertinentes também do ponto de vista da pedagogia da língua. Em síntese:

1) Lei geral – a exclusão – alguns sinais se excluem mutuamente: a maiúscula de nome próprio exclui a maiúscula de início de frase, a vírgula é proibida antes de parênteses, o ponto exclui o travessão em final de

enunciado. Essa observação metalingüística poderia ser desenvolvida na escola.

2) Lei da neutralização – se em algum ponto da cadeia ocorrem diversas funções para o mesmo sinal, ele só é realizado uma vez: o ponto final neutraliza em final o ponto de abreviação; é nesse caso que ocorre o que Votre & Votre (1991) chamaram "crase da vírgula". Seja:

– A melodia, por exemplo, como toda substância, é contínua.

Em tessitura mais baixa, "por exemplo" se registra entre vírgulas; retirado esse segmento da cadeia, continua o sinal gráfico, cercado agora "como toda substância":

– A melodia, como toda substância, é contínua.

Daí interpretar-se o primeiro sinal como crase; formalmente, porém, como concebe Tournier, houve neutralização.

3) Lei da absorção – Alguns sinais, se bem que em um funcionamento distinto, não ocorrem ao lado um do outro; só um se realiza, absorvendo a função do outro:

– Tatiana saiu cedo hoje, para a Universidade.

– Hoje, Tatiana saiu cedo para a Universidade.

No caso, é a maiúscula *Hoje* que elimina a possibilidade da vírgula que inicia o enquadramento de *hoje*.

Mas Catach (1991, p.54) entende, oportunamente, que uma quarta lei explica certos funcionamentos discursivos:

4) Lei de sobriedade dos sinais –:

Quando pontuações de numerosos grupos parciais são seguidas de pontuações de grupos maiores, as primeiras se apagam diante das seguintes.

Associa-se esse fenômeno ao funcionamento dos GTs conforme definidos por Cagliari. O próprio comprimento de conjuntos significativos é relevante para a definição de grupos, associados a pausas na fala e, quando correspondentes a sinais, na escrita, na leitura oral. Em contrapartida, outros fatores, atuando no discurso oral, podem conduzir à não sobriedade dos sinais. Mollica (1984), analisando a freqüência da

pausa entre verbo e sujeito no português, pausa que *não deveria* ser marcada por sinal gráfico, assinala alguns grupos de fatores considerados estatisticamente significativos para aumentar as chances de ocorrência da pausa: a natureza morfossintática do sujeito, a contrastividade discursiva, a interação (motivação pelo locutor), estilo discursivo (estilo indireto favorece a pausa), ordem intrassentencial (ordem inversa favorece a pausa, sobretudo quando há subordinadas). Ora, observa-se exatamente a tendência, na escrita, a reproduzir essas pausas através de uma vírgula.

A seqüência de exemplos abaixo deverá mostrar o que seria seguir a "lei de sobriedade dos sinais", proposta por Catach, evitando rupturas de grupos maiores e ambigüidade:

A fonologia, afirma-se hoje, freqüentemente, comunica sua cientificidade á lingüística que serve, ela mesma, de modelo epistemológico para todas as ciências humanas. (DERRIDA, 1973, p.35-36).

Note-se que é irrelevante, nesse comentário, que o texto original seja em língua francesa e que a pontuação possa não coincidir (já que também é "traduzida"); trata-se aqui, efetivamente, de como a pontuação aparece em língua portuguesa. Dir-se-á, então, que há um caso de excesso e um caso de sobriedade. Infere-se que *freqüentemente* incide sobre *afirma-se hoje* (determinado-determinante) – mas o que impede que alguém leia *comunica freqüentemente*? O princípio de economia identifica *afirma-se hoje freqüentemente* como um bloco de tessitura mais baixa, um GT maior em contraste com o seguinte; daí que a ruptura de *hoje/freqüentemente* é um excesso. Por outro lado, pela lógica sintática *que serve (...) de modelo epistemológico para todas as ciências humanas* incide como determinante sobre *lingüística*, na qualidade de "adjetiva explicativa"; esperar-se-ia aí uma vírgula, que no entanto não aparece, em proveito da mudança de tessitura em *ela mesma* – trata-se de uma economia que não perturba em nada a compreensão. Aliás, esse enunciado serve para exemplificar alternativas de pontuação. Veja-se uma delas:

A fonologia – afirma-se hoje freqüentemente – comunica sua cientificidade à lingüística, que serve ela mesma de modelo epistemológico para todas as ciências humanas.

É o seu imbricamento [do pensamento pré-verbal e da comunicação pré-intelectual, referência a Vygotsky] que dá origem à linguagem que se constitui, portanto, no seu duplo aspecto: o "pensamento verbal", a "fala racional"(...) (MARIA PEREIRA DE CASTRO, 1992, p. 62).

Pela lei da sobriedade, houve dispensa, aqui, da vírgula após *linguagem*, em proveito do enquadramento de *portanto*.

Com referência ao não rigor da ocorrência de vírgula, segmentando um enunciado com adjetiva explicativa, vejam-se ainda dois exemplos que mostram o peso da estruturação com distribuição em grupos de força:

Essa "revolução" [tenetismo], apesar de ter sido feita em nome do povo, beneficiou a burguesia que, na prática, foi quem realizou o dito movimento.
(De um trabalho de pós-graduação).

O enquadramento de *na prática* desobriga a usar a vírgula antes de *que*, sem prejuízo para a compreensão (trata-se da burguesia como um todo, não de parte dela).

... tal Plano [Real] (com a troca da moeda brasileira) acarretou uma inquietação generalizada na população que, até a data da divulgação do mesmo, recebeu informações fragmentadas sobre o seu conteúdo.
(Trabalho de pós-graduação).

Por outro lado, há um exemplo correlato em documento político em que, se a norma não é contrariada, sente-se penoso o excesso de recortes (falta de sobriedade):

O antigo método de eleição direta pelo sufrágio universal não passava de uma mistificação que, na prática, servia, apenas, para facilitar a conquista do poder pelos grupos de que os diferentes partidos eram

instrumentos. (Resposta 34 do *Catecismo Cívico do Estado Novo*, 1937).

Depois de um relativo silêncio, graças à AIDS, os travestis e arruaceiros da Avenida Independência voltam a quebrar vidros, atirar-se na frente dos automóveis e atacar os passantes. (Notícia de *Zero Hora*, 02/11/85, citada em um trabalho final de pós-graduação).

A posição e o enquadramento de *graças à AIDS* nos fazem refletir, pelo menos no primeiro momento, se a seqüência está depois daquela a que remete (relativo silêncio) ou antes (os travestis...). Inferindo que deve estar no lugar mais "próprio", a quebra entre *silêncio/graças à AIDS* é excessiva; supondo que foi graças à AIDS que os travestis..., a quebra de *graças à AIDS/os travestis* é igualmente excessiva.

Mas o programa russeliano, centralizado na noção de linguagem ideal, foi submetido a severas críticas principalmente, mas não exclusivamente, por parte dos "analistas do uso" de Oxford. (ABBAGNANO, 1982, p. 600).

Nesse caso, a adequação parece completa. Aqui *principalmente* tem coesão estreita com *boa parte...*, daí a ausência de sinal depois dele, mas dando-se enquadramento ao constituinte *mas não exclusivamente*, relatado a *principalmente*, e correspondendo à tessitura mais baixa. As alternativas seguintes mostram que o que está separado é o segundo constituinte:

- principalmente (mas não exclusivamente)...
- principalmente – mas não exclusivamente –...

Se não houvesse essa tessitura no enunciado, nenhum problema se colocaria com uma marcação após *críticas*; no presente caso, além da falta de sobriedade, ter-se-ia perdido uma articulação significativa.

É interessante notar que o conceito de *tessitura* tem sido utilizado com referência à construção do texto, sem indicação explícita de produção oral ou escrita; em última análise, parece que encontra a problemática aqui encarada, representando aquele ponto de maior proximidade entre

fala/leitura/escrita – a chave que é possível usar para não tornar completamente fechados os compartimentos.

Finalmente, para estabelecer melhor ainda aproximações e distâncias, far-se-á referência a um fenômeno "circular" dizendo respeito a essas relações. Comparem-se os seguintes exemplos:

[Qualquer signo] pode ser *citado*, colocado entre aspas: através disto pode romper com todo o contexto dado, gerar ao infinito novos contextos, de modo absolutamente não saturável. (REYES, 1984, p.44 – referindo-se a uma citação de Derrida).

Se lhe tivesses dito que estavas ocupada, *ponto*, ele não teria insistido! (AUTHIER, 1979, p. 76).

Qual o estatuto das expressões "entre aspas" e "ponto", nos dois enunciados? Qual a natureza da autonomia que apresentam em relação aos sinais de pontuação de onde saem? Note-se que tais expressões – incluindo-se ainda *ponto de interrogação, reticências, entre parênteses* – podem ser enunciadas na escrita e na fala.

Tais são as questões que se coloca Authier (1979), estudando o fenômeno de linguagem que consiste em *enunciar* os próprios sinais de pontuação, ou seja, torná-los alfabéticos. A idéia da escrita como "reprodução visível do oral" é o tema de debate. A autora faz referência ao ponto de vista antropológico de J. Goody, que questiona a justaposição da escrita à fala, hipotetizando que a escrita pode mesmo modificar a natureza da comunicação oral. Ponto de vista semelhante defende Fónagy (V. JAFRRÉ, 1991, p. 68) que privilegia uma "concepção gramatical". Jaffré, aliás, observa que:

Sem negar uma certa dependência dos sinais de pontuação em relação à fala, ele [Fónagy] coloca que no decorrer do tempo "eles se liberaram mais e mais da prosódia, para se constituir em sinais independentes", sendo a prova mais flagrante desta independência a constituição de locuções tais como "colocar entre parênteses" ou "entre aspas".

O primeiro enunciado exemplificado pode ser considerado *metalingüístico* – uma forma de falar a língua –, no sentido jakobsoniano. O segundo, no entanto, põe problema. É para casos como esse que Authier define a *conotação autonímica*, fenômeno que corresponde aqui a "falar com sinais de pontuação", diferentemente de "falar os sinais". (Seria o caso de realizar um oral visando à produção de um escrito, como quando se dita uma carta, ou um oral de leitura, reproduzindo sinais escritos). Com efeito, o locutor, fazendo simultaneamente *uso* e *menção* de expressões, desdobra-se, tomando distância crítica em relação às suas próprias palavras: retifica, retoca, ajusta; esse tipo de estratégia é facilitado pela escrita. Sem entrar nos detalhes da demonstração feita, e retomando o ponto de partida do estudo, que se refere à influência sobre as línguas faladas do fato de elas serem também escritas – pergunta colocada por J.Goody (apud AUTHIER, 1979, p.76) – sintetizem-se as conclusões de Authier, depois de discutir o emprego, o valor e o estatuto de: "ponto, ponto de interrogação, aspas":

1) O sinal tipográfico não é redutível à entonação e apresenta propriedades específicas – caráter discreto e pontual – que a comunicação escrita utiliza.

2) O valor dos elementos lexicais criados a partir dos sinais tipográficos também não é redutível ao valor destes: pontuar um discurso oral ou escrito por meio dos *nomes* dos sinais é produzir um comentário sobre sua própria fala. Tal "pontuação" não está atada àquilo sobre o que incide, diferentemente do que ocorre com a entonação.

3) A distância da própria fala é atitude que favorece a prática escrita da língua, possibilitando ao locutor/escritor colocar-se diante de um objeto que ele pode manipular, retificar, anotar à vontade. Assim, seu valor não se explica no nível da linearidade sintática, mas no nível da enunciação: uma segunda asserção "fala" da primeira.

4) Tanto no nível da história da língua na criação desses sinais quanto no de seu emprego (cuja frequência se liga à prática mais ou menos efetiva da escrita) poder-se-ia ver uma manifestação do fato de que as condições materiais do exercício da linguagem – a escritura, no caso – influem sobre a própria língua.

Tais empregos dos nomes dos sinais de pontuação manifestam, segundo Authier, o caráter não isomorfo das entonações, de um lado, e do sistema dos sinais, de outro – o que é percebido pelos locutores/redatores.

Para Authier (1979, p.79):

Substituir a entonação – da qual se supõe ser o sinal de pontuação a imagem escrita – pelo nome do sinal é um meio de conservar no oral o caráter *discreto* reconhecido ao sinal de pontuação. O emprego do nome do sinal manifesta a consciência de uma especificidade do escrito.

Esse conjunto de informações teóricas, exemplos e comentários deve ter situado o problema apontado no início e trazido algumas respostas (e provavelmente outras questões), mostrando especialmente que o tema é complexo e muito ainda há a dizer a respeito.

Entende-se, para os propósitos deste trabalho, que em nome da responsabilidade pedagógica não se pode ignorar a complexidade dessas relações; que os componentes da fala, no processo de ensino da escrita têm acentuado uma importância indiscutível no início da escolaridade; que é possível pensar em um processamento "prosódico" da escrita (tal como o atestaram escritores, e que precisa ser pesquisado); que a fala se inflete na escrita sob vários aspectos, e que também os sistemas de escrita se infletem na fala; que a leitura, sendo uma leitura da escrita, reflete, mas também refrata essa escrita; que se tem, enfim, dois sistemas constituídos, mas, dada a forma histórica de sua constituição, também podem ser encarados como duas modalidades de uma língua, com algumas correspondências e outras tantas divergências fundamentais.

Assim é que, se for permitido falar de uma "fonologia do texto escrito", ou de uma "prosódia da escrita", deve-se considerar também uma "pontuação da fala e da leitura". Nem isomorfia, nem limites absolutos.

No contexto pedagógico podem-se prever as conseqüências da desconsideração das relações e das especificidades concernentes à tríade fala/leitura/escrita. A dimensão discursiva da linguagem dá um outro rosto a noções historicamente muito antigas, sugerindo um trabalho estratégico, valorizando todas as dimensões da linguagem, cada uma vista como a outra face dela mesma.

CAPÍTULO IV

PONTUAÇÃO: O SINTÁTICO E O DISCURSIVO

**"Suprima todo o trecho se esta vírgula desagrade,
mas não suprima somente a vírgula: ela tem sua
razão de ser."**

Protesto de um escritor.

1. Preliminares

O momento atual vive no clímax, talvez, da concepção de dinamismo da linguagem. As imbricações discursivas nunca foram tão privilegiadas. O destaque a esse interrelacionamento visa a mostrar que nenhum discurso existe isoladamente, como "homem algum é uma ilha" (Merton). Na necessária convivência social do ser humano, o discurso vem carregado de manifestações sociais, marcado pela influência do contexto histórico-social a que pertence o indivíduo. É a palavra que socializa o ser

humano, transformando-o em sujeito participativo e dinâmico no processo histórico-discursivo.

O homem é pragmático. E a palavra faz-se ponte entre os homens. Segundo Junkes (1980, p.269):

A ponte une, aproxima. A ponte aponta o rumo. Através da ponte, a travessia. Do homem ao homem, a palavra comunicativa. No meio, o vazio instável e aleatório. A palavra é ponte. A ponte é comunicação, para a comunhão.

Sábias e profundas tais palavras que mostram o poder que a palavra tem de mobilizar a autoridade acumulada pelo sujeito/locutor ao expressá-la em um ato lingüístico. Nelas podemos efetivar as mais diversas leituras. Elas partem de um autor/locutor e promovem a interação deste com seus "leitores": a palavra-ponte procede de alguém e se dirige para alguém. É a expressão de *um* em relação ao *outro* (BAKHTIN). É um comunicar-se, um associar-se, um interagir.

Na perspectiva aqui apresentada pela Análise do Discurso, pergunta-se: De onde a necessidade de normas lingüísticas, inclusive de uma gramática normativa? Como essas normas influenciam – positiva ou negativamente – os alunos-sujeitos na sua produção textual?

O questionamento a esse respeito resulta da conscientização de que na norma há uma ideologia implícita.

Inicia-se, a seguir, a reflexão, apontando a definição de norma encontrada no dicionário. Norma é:

1. Aquilo que se estabelece como base ou medida para a realização ou a avaliação de alguma coisa: norma de serviço; normas jurídicas; normas diplomáticas. 2. fato, princípio, preceito, regra, lei (...) 3. Modelo, padrão.

(FERREIRA, 1986, p.1198)

A essa concepção corresponde, na análise realizada por Aléong (1983, p.60) das normas sociais, uma faceta da questão. As normas lingüísticas aparecem

como o produto de uma hierarquização das múltiplas formas variantes possíveis segundo uma escala de valores, portanto, sobre a conveniência de uma forma lingüística em relação às exigências da interação lingüística.

A norma, tal como aqui aparece, sendo estabelecida, é difundida e imposta a todo momento, como preponderante referência legítima, em lugares estratégicos como a escola e a imprensa escrita. Na qualidade de princípio racionalizador, é algo a que se deve respeito.

Falou-se de início que tudo evolui, muda rapidamente. Assim também a Lingüística e toda a história têm mostrado que as normas, inclusive a de bom uso da linguagem, têm evoluído com a sociedade.

Do ponto de vista da escrita, na interação dos co-locutores tanto o conteúdo vai se construindo como os próprios sujeitos envolvidos no processo, o que justifica a possibilidade de se utilizarem formas variadas de pontuação para um mesmo texto. Deve-se lembrar ainda que, nesse assunto, nunca houve verdadeiro consenso entre os próprios legisladores da língua (os gramáticos).

A comunidade social constitui-se de interações constantes de indivíduos vindos de diferentes meios, dotados de características que podem possibilitar ao sujeito ocupar determinadas posições (para exercer papéis). Em função do lugar ocupado, é "normal" que o sujeito tome consciência dos deveres e obrigações, como também dos privilégios proporcionados por sua posição. É preciso ter consciência de si e formar a imagem do grupo a que pertence, tendo em vista o caráter dialógico da linguagem. As instituições privilegiadas – Família, Escola, Igreja, Estado – mostram que as regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações sociais entre locutor e interlocutor, autor e leitor. Todo ser humano é instado a agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem de "saber" quando pode falar e quando não pode; e

quando deve; e que tipos de conteúdos referenciais lhes são concedidos (formação discursiva). O reconhecimento dessa coerção social, entretanto, não retira ao processo de comunicação (interação) a possibilidade de emprego de formas diversificadas.

O caráter dinâmico da língua possibilita as variantes no discurso, atendendo às peculiaridades dos co-locutores e à natureza do contexto. Os estudiosos do discurso anulam a possibilidade de uma língua fixa e imutável – morta, estática – de que o sujeito se "apodera", dirigindo a palavra a um destinatário que tenta "decodificar" o que lhe foi dirigido.

Ao contrário, evidencia-se o caráter relativo da norma na situação contextual, isto é, na prática lingüística. O sujeito, a linguagem, o sentido vão-se construindo no fio discursivo; isso leva a crer na existência de múltiplas normas lingüísticas e no caráter polissêmico da norma, em função do jogo dos contrastes possíveis.

Há necessidade de constante avaliação por parte dos co-locutores – autor/leitor; professor/aluno – dos processos lingüísticos – como a pontuação –, devido ao seu caráter pragmático de, em certos contextos, admitirem várias realizações funcionais. Isso reforça a característica, ao mesmo tempo, *sistemática* e *funcional* da língua.

Considerando a existência de uma norma lingüística socialmente dominante e a diversidade dos componentes lingüísticos, admitir-se-á aqui a distinção entre *normas explícitas* e *normas implícitas*. Para Aléong (1983) as *normas explícitas* compreendem o conjunto de normas lingüísticas tradicionais, elaboradas para uma determinada comunidade, segundo o princípio de hierarquização. Por exemplo, as diversas gramáticas normativas da língua portuguesa, que se constituem segundo processos sócio-históricos, nos quais encontramos o ponto de referência; nelas se consubstancia uma espécie de ideal lingüístico, vinculado à possibilidade de comunicação dos co-locutores, principalmente nos usos oficiais, no processo da escrita – nas instituições escolares e na imprensa. Ressalta-se, no entanto, que só uma parte da sociedade tem acesso à variedade "cultura", considerada geralmente "a língua", e associada tipicamente a conteúdo de prestígio. Segundo Gnerre (1987, p.04),

A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um "corpus" definido de valores fixados na tradição escrita.

Assim como os aparelhos ideológicos (como formas de controle social) Escola, Igreja, Estado são considerados superiores, também o código oficial (padrão) da língua é tido como superior.

A partir da distinção norma explícita/norma implícita, pode-se considerar a norma explícita como um conjunto de normas lingüísticas constituindo objeto de uma tradição de elaboração, de codificação, de prescrição.

Por outro lado, as *normas implícitas* que, segundo Aléong (1983, p.261-262), raramente são objeto de uma reflexão,

nem por isso representam menos os usos concretos pelos quais o indivíduo se apresenta na sociedade imediata. Bem entendido, trata-se sobretudo da língua oral e por isso esse tipo de norma não tem a rigidez de um código escrito.

Essa distinção de norma explícita e norma implícita, não admitindo encarar as variações lingüísticas como desvios de uma norma única, privilegia o dinamismo da linguagem como meio de interação social.

Ressalte-se que na sua acepção científica o termo "regra"

designa todo princípio de codificação de enunciado lingüístico que o locutor percebe como gramatical.

(ALÉONG, 1983, p.262).

E o lingüista tem como um dos seus objetivos descrever e explicar o funcionamento dessas regras, cujo resultado não tem nada a ver com julgamentos de valor ou preceitos decorrentes da eleição de um código, como meio de interação. Seguindo essa orientação, a escola precisa admitir que a língua materna é "adquirida", interiorizada (assumida) desde casa, na convivência diária, espontânea, e não na escola, que cava um fosso ao

eleger regras artificiais e aleatórias. Talvez um dos papéis da escola seja "aprimorar" essa bagagem que a criança já possui, preparando-a para comunicar-se nas mais diversas situações de referência, uma vez que a palavra serve de lugar de reconhecimento, de afinidade dos co-locutores. Da mesma maneira com que se adaptam os trajes e o comportamento às exigências sociais, assim também crê-se necessário proceder com a linguagem, para que o indivíduo não sofra discriminação. Mas não é só.

Os cidadãos são considerados iguais perante a lei; no entanto, são marginalizados pela mesma lei – que, no papel, os protege – haja vista nem sequer terem facilmente acesso ao "código", à norma ensinada na escola. Nas relações de poder faz-se a distinção entre a norma reconhecida (sempre distante) e a capacidade efetiva de produção lingüística do falante. É preciso trabalhar esse interstício. A esse propósito, convém lembrar uma abordagem das sociedades "escriturísticas" feita por Michel de Certeau (1994, cap.X), pelo traçado de horizontes econômico-sociais que possibilita a compreensão da importância da "letra" a partir da construção da "modernidade" (séc. XVII e XVIII) – lembre-se que é exatamente o período de *normalização* dos sistema de pontuação). Diz Certeau (1994, p. 222):

A instituição dos aparelhos escriturísticos da "disciplina" moderna indissociável da "reprodução" possibilitada pela imprensa foi acompanhada pelo duplo isolamento do "Povo" (em relação à "burguesia") e da "voz" (em relação à escrita).

A consequência disso é que a própria voz que se ouve hoje, registrada sob muitas formas, é "normalizada", mediatizada pelo rádio, pela televisão, pelo disco, e, por isso mesmo, passando por um processo de depuração. Trata-se de uma voz "colonizada e mitificada". O que dela se pode ouvir deveria ser baseado na trama da economia escriturística (não existe voz "pura").

A disjunção entre escritura e oralidade, diz o autor, criou certa configuração histórica, da qual não pode ser isolada. Resultado de distinções recíprocas, dentro de configurações históricas sucessivas e

imbricadas, os dois termos não são iguais nem comparáveis do ponto de vista da coerência (definindo um, o outro aparece como indefinido) e do ponto de vista da operatividade (um é produtivo, dominante, o outro aparece como dominado).

O poder da prática escriturística na "modernidade" acabou reorganizando todos os domínios "por onde se estendia a ambição ocidental de fazer sua história", assumindo valor mítico, segundo Certeau (p.224). Acrescenta o mesmo autor:

Entendo por mito um discurso fragmentado que se articula sobre as práticas heterogêneas de uma sociedade e que as articula simbolicamente.

Esse mito tem um poder enorme sobre a exterioridade. O "oral" não contribui para o progresso. O "escriturístico", desviando-se do mundo mágico das vozes e da tradição, esse é que "fabrica" o progresso. Em suma, o autor conclui que aprender a escrever "define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora".

Tal posição, entretanto, que aparece como crítica negativa a toda uma configuração histórica, tem seu ponto de equilíbrio nesta contraparte:

Analisando esse *escrever*, prática mítica moderna, não quero negar em absoluto aquilo que todos nós lhe devermos. (...) Gostaria até de destacar ainda dois dos seus aspectos que precisarão o alcance dessa força. (...) dizem respeito à *relação que a escritura tem com a perda de uma Palavra identificadora e, de outro lado, há novo tratamento da língua pelo sujeito locutor* (Id. p.227-228 – o último grifado é nosso).

No que se refere ao tema em análise no decorrer deste trabalho, vem-se sugerindo privilegiar o sentido, relacionado ao emprego dos sinais de pontuação, em estudo feito não em frases fora do contexto, mas considerando o sentido como produto palpável da atividade da linguagem, levando em conta suas condições de produção.

É nesse sentido que este capítulo se desenvolve: tenta preencher o espaço entre uma concepção de pontuação centrada na sintaxe da frase (imagem normalizada da língua) e aquela que corresponde à discursivização (macrossintaxe do discurso).

2. Da Linearidade Sintática ao Nível Discursivo

A gramática normativa trata dos diferentes sinais de pontuação sob a ótica didática. Pergunta-se: que saber mínimo consegue comunicar sobre cada um? Que estratégias operatórias apresenta em função de problemas específicos com que se defronta o aluno?

Tendo sido de grande influência para o ensino gramatical, Carlos Henrique da Rocha Lima, com sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (1972), será tomado como base para apresentar as normas tradicionais referentes ao emprego dos sinais de pontuação.

A função textual de cada sinal de pontuação resulta, no estudo aqui desenvolvido, da leitura de autores múltiplos, visto ser uma pesquisa cujo objetivo é abrir caminhos para a compreensão da linguagem além daquilo que a norma decreta.

Como já foi abordado na primeira parte da pesquisa, Rocha Lima não define pontuação. Ressalta sua necessidade tanto na linguagem oral como na escrita, nos aspectos micro e macrodiscursivo. Assim, pode-se entender que na pontuação são englobados as *entonações* e os *sinais gráficos*, respectivamente, para a fala e a escrita. Essa correspondência parece inequívoca no autor.

As pausas rítmicas – assinaladas na pronúncia por entonações características e na escrita por sinais especiais –, são de três espécies:

1. Pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativa de que a frase ainda não foi concluída.

Marcam-na:

a vírgula	(,)
o travessão	(–)
o parênteses	(())
o ponto e vírgula	(;)
os dois pontos	(:)

2. Pausa que indica o término do discurso ou de parte dele:

Assinalam-na:
o ponto simples
o ponto parágrafo
o ponto final

3. Pausa que serve para frisar uma intenção ou um estado emotivo:

o ponto de interrogação (?)
o ponto de exclamação (!)
as reticências (...)

(ROCHA LIMA, 1972, p.422-423).

Rocha Lima não trata das aspas (""), bastante significativas do ponto de vista discursivo. Reflexões seguir-se-ão, basicamente relacionadas aos sinais de pontuação, visto a preocupação em tela ser a melhoria do ensino e serem esses os sinais mais utilizados. Seguir-se-á, inclusive, a mesma ordem adotada pelo autor, com o acréscimo das aspas, após os dois pontos. O assunto, à maneira tradicional, será apresentado em síntese, pois, como ficou esclarecido, o objetivo não é apenas preparar intelectualmente o professor, mas também levá-lo a refletir sobre sua atuação em sala de aula, na perspectiva de interagir com o aluno.

2.1. A Vírgula

Encabeçando o primeiro grupo dos sinais de pontuação, está a vírgula, cujo uso, de acordo com Rocha Lima, assinala uma pausa ligeira. O tom da voz em suspenso, nitidamente ascendente, indicaria a complementação do que se enuncia. A mente fica alerta para esperar alguma coisa mais além do enunciado até o momento.

Rocha Lima utiliza critérios predominantemente sintáticos (para simplificar, foram eliminados os exemplos):

Usa-se a *vírgula*:

1. Para separar os termos de mesma função, assindéticos:
2. Para isolar o vocativo:

3. Para isolar o aposto:
4. Para assinalar a inversão dos adjuntos adverbiais:
5. Para marcar a suspensão do verbo
6. Nas datas:
7. Nas construções em que o complemento do verbo, por vir anteposto a este, é repetido depois dele por um pronome enfático:
8. Para isolar certas palavras e expressões explicativas, corretivas, continuativas, conclusivas:
9. Para isolar orações ou termos intercalados:
Nota:
Se for muito longa a intercalação, ou quisermos dar relevo à palavra, expressão ou oração intercalada, poderemos usar o *travessão*:
Pode usar-se, ainda, o *parênteses*, e não a vírgula, quando a palavra, expressão ou oração intercalada figurar sem relação sintática com o resto, fora do fio principal do discurso, à maneira de um esclarecimento ou observação exemplar.
10. Para separar as orações coordenadas assindéticas:
 - II. Para separar as orações coordenadas ligadas pela conjunção *e*, quando os sujeitos forem diferentes:
12. Para separar as orações coordenadas ligadas pelas conjunções *mas*, *senão*, *nem*, *que*, *pois*, *porque*, ou pelas alternativas: *ou...ou*; *ora...ora*; *quer...quer*, etc.
Quanto à conjunção *mas*, se for muito frisante o sentido adversativo, pode-se usar o *ponto e vírgula*.
13. Para isolar as conjunções adversativas *porém*, *todavia*, *entretanto*, *contudo*; e as conjunções conclusivas: *logo*, *pois*, *portanto*.
14. Para separar as orações consecutivas:
15. Para separar as orações subordinadas adverbiais (iniciadas pelas conjunções subordinativas não-integrantes), quer antepostas, quer pospostas à principal.

16. Para separar os adjetivos e as orações adjetivas de sentido explicativo, ou, como lhes chama o Professor José Oiticica, orações adjetivas e adjetivos *parentéticos*.
17. Para separar as orações reduzidas de gerúndio, participio e infinitivo.
(p.423- 428).

É assustadora a seqüência de normas relacionadas ao emprego da vírgula. Existe, por parte dos gramáticos, consciência das implicações que trazem essas normas ao aluno? Há condições de contextualizar a vírgula a partir dessas normas?

No contexto sintático, para que se compreenda o real valor do emprego da vírgula, é necessário reconhecê-la como um sinal e com as funções de:

- a) separar termos dentro do período;
- b) isolar termos intercalados ou deslocar de sua posição normal dentro do período.

O emprego da vírgula é bifacial: ela tanto permite desfazer ambigüidades – possíveis devido ao *encadeamento* dos elementos – isto é, escrever estabelecendo certas relações e não outras, como, quando mal empregada, ensejar um encadeamento obscuro. É o sinal mais polivalente, o mais usado ao lado do ponto. Seu uso pode ser necessário ou facultativo, estando sua maior ou menor ocorrência relacionada também com as opções estilísticas do autor.

Há quem diga que a vírgula funciona por oposição ao ponto. Ela significa "aqui continua", enquanto o ponto estabelece: "Aqui se pára."

O texto é constituído de parágrafos, uma de suas unidades. Esses, por sua vez, formam-se pelo encadeamento de enunciados, cujos constituintes mantêm entre si coesão em diferentes graus. E o grau de coesão existente entre os constituintes estabelece a possibilidade de separá-los ou não. É precipuamente nesse sentido que se fala aqui em "posição normal". Isso significa também que é preciso recusar o que se traduz normalmente por "ordem canônica", desde a configuração de ordem mais alta sujeito-predicado até os constituintes menores dentro desses, uma vez que essa

ordem, estabelecida para a estrutura frasal, não abarca as possibilidades de coesão no nível do encadeamento textual, e por isso consideraria "inversão"(deslocamento), algo extremamente normal no texto, tal como:

- Quando chove ninguém vem à aula.
- É necessário incorporar as atitudes do falante à análise

lingüística.

Esses constituintes são denominados por DACANAL (1987, p.24-25) de unidades sintático-semânticas da frase.

Por *unidade sintático-semântica* entende-se toda palavra ou conjunto de palavras que, pela própria estrutura lógica da frase, é por natureza sempre indivisível, sendo a *unidade sintático-semântica* – necessariamente autônoma e completa em si própria em termos sintáticos mas não necessariamente em termos semânticos.

Tais unidades sintático-semânticas possuem natureza e extensão diversas. Por exemplo, toda frase reduzida a seus elementos mínimos – sujeito e predicado – é, por definição, uma unidade sintático-semântica.

Como foi visto, a pontuação tem a função de servir de instrumento para a articulação do sentido do texto escrito. Confirma Dacanal que esse sentido está ligado intrinsecamente à estrutura sintático-semântica da frase. Diante disso, os sinais de pontuação, por natureza, identificam e separam as unidades sintático-semânticas. Ressalta o fato de que a pontuação visa à estrutura lógica da frase:

nenhum sinal de pontuação poderá sob hipótese alguma, romper a indivisibilidade natural das unidades sintático-semânticas ao interpor-se – quando compostas – entre seus elementos, sob pena de negar sua própria função e tornar-se uma contradição em termos lógicos.

(Id. p.26)

Frases como:

- a) Os homens informaram (,) que iriam embora.
- b) Ela (,) comprou um brinquedo para o filho,

são para o autor constituídas de uma única unidade sintático-semântica, e portanto,

é absurdo colocar qualquer sinal de pontuação – exceto o ponto final –, pois no primeiro caso separa-se o verbo do complemento e no segundo o sujeito do predicado.
(Id. p.26).

As colocações feitas por esse autor restringem-se, praticamente, ao contexto sintático, por dois motivos:

1) As frases em si estão descontextualizadas, como no exemplo (b). O pronome pessoal "Ela" normalmente tem a função de anafórico. E como tal, só pode ocorrer quando já houve a identificação do seu correferente.

2) Não se considerou a possibilidade de uma pontuação "prosódica", exigida pelo momento da produção (conforme observações feitas sobre entonação no capítulo anterior): a topicalização de um termo ou idéia para satisfazer a elaboração do redator em proveito do seu leitor. Para clarear as colocações feitas, introduzir-se-á um inciso, procurando distinguir *sujeito* e *tópico*.

Os estudos sobre tópico apresentam-se ainda bastante confusos. Um dos motivos é que "tópico" é uma palavra "guarda-chuva", utilizada para fenômenos bastante diferentes. Há os que definem tópico da sentença e aqueles que distinguem tópico como elemento da sentença e tópico como elemento do discurso. Estudiosos há que consideram tópico apenas no aspecto sintático. Ilari(1981), por sua vez, indaga: "A Articulação Tópico Comentário: Um Problema de Semântica ou de Representações Mentais?" E o aspecto pragmático do tópico? Alguns outros lingüistas acreditam que tópico discursivo é o mesmo que o assunto, o tema discursivo, a informação velha, já conhecida.

Diante dessa parafernália, onde fica o tópico comunicacional? Será então posto em tela não o termo tópico, mas *topicalização*, que tenta mostrar essa perspectiva discursiva da linguagem, justificando a ocorrência da vírgula, em alguns casos, entre sujeito e predicado – configurando-se, na cadeia, um elemento *prosódico-topicalizado*. Antes de aprofundar essa

questão, serão tecidas algumas considerações sobre "Tópico ou Sujeito", segundo estudo feito por Eunice Pontes, na obra ***Sobre o Conceito de Sujeito*** (1984).

Historicamente as definições de tópico e sujeito correspondem a "aquilo ou aquele de quem se declara alguma coisa." Por que, então, dois termos se as definições são as mesmas? pergunta a autora.

Lyons busca uma distinção. O sujeito seria o termo sintático que indica o tópico do enunciado. O enunciado é que se constitui em tópico e comentário; a sentença, em sujeito e predicado. Acrescente-se que tópico e comentário são conceitos da teoria do discurso; designam realidades comunicacionais, distintas, portanto, daquelas apontadas pelos conceitos de sujeito e predicado.

Para Pontes existem, em português, sentenças (S) em que se enuncia um tópico seguido de um comentário expresso por uma S completa. Nesse caso fica claro que o tópico não se confunde com o sujeito, mas é um elemento independente. Chomsky (1965) também vê o tópico como um elemento independente do sujeito, diferentemente do que se poderia deduzir das colocações de Lyons (1977). As frases seguintes comprovam que há um tópico distinto do sujeito, denominado (impropriamente) como "duplo Sujeito" (PONTES).

- Aquelas árvores os troncos são altos.
- Aquele campo o arroz é muito bom.

Givón, segundo Pontes, tem afirmado em sucessivos trabalhos que o sujeito, na maioria dos casos, dá continuidade ao tópico, através de sintagmas nominais (SNs) definidos, pronomes e outras expressões correferentes ou indicadoras de referentes que pertencem ao mesmo esquema.

Esse não é o impasse das regras de pontuação quando da ocorrência da vírgula entre sujeito e predicado. O problema se confirma apenas quando tópico e sujeito são o mesmo segmento. Dizer que a noção de tópico é semântica e pragmática e a de sujeito, sintática parece resultar em

outra polêmica: em que circunstâncias identificar o termo, na produção do aluno, como pragmático – para se ter tópico – e em que circunstâncias identificá-lo como sintático – para se ter sujeito? Somente a consciência textual/discursiva do professor pode resolver tal impasse.

A título de exemplo, veja-se a ocorrência de vírgula entre "sujeito e predicado" em documentos nacionais e em convites para eventos culturais:

"O movimento das Equipes de Nossa Senhora (,) tem refletido sob a inspiração do Espírito Santo... (*Carta Mensal* julho/agosto, 1994, p.8).

"O Santa Mônica (,) é um empreendimento dinâmico que visa (sic) servir a comunidade, intermediando bens e serviços em sua forma mais abrangente." (*Manual da Cerimônia da Ordenação Episcopal e Tomada de Posse de Dom Orlando Brandes* – Joinville, 05.07.94).

"O BADESC e o Museu Histórico de Santa Catarina (,) têm o prazer de convidar Vossa Senhoria para a comemoração dos 30 anos de

CATEQUESE POÉTICA

com a participação do poeta Lindolf Bell." (20.09.94)

(Convite para a homenagem feita ao poeta catarinense pelos órgãos acima, em comemoração aos 30 anos de militância do poeta em sua Catequese Poética.)

Inúmeras ocorrências de vírgula entre sujeito e predicado foram constatadas nas redações dos candidatos participantes do último concurso do TRE - Tribunal Regional Eleitoral de Santa Catarina, realizado no dia 23.10.94. Registrou-se essa ocorrência tanto em nível de II grau como em nível superior. Esses fatos, que vêm aumentando mais e mais no emprego da língua portuguesa, nas mais diversas esferas, despertam a consciência para a necessidade de uma nova estratégia no ensino da pontuação. Observem-se alguns exemplos extraídos das redações dos candidatos a um cargo de nível superior no Concurso do TRE. Ressalta-se que todos são formados em Direito ou em curso na área de Comunicação Social. O texto dado como motivação foi:

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988:

a) Pelo Art. 14, 1º, II, c: "o alistamento eleitoral e o voto são facultativos para os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos";

b) entretanto, o Art. 228 estabelece que "são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial".

A partir desse texto solicitou-se uma DISSERTAÇÃO. Das redações dos candidatos foram extraídos alguns exemplos que caracterizam impropriedades no emprego dos sinais de pontuação:

O direito do voto aos 16 anos (,) foi merecidamente conquistado pela juventude brasileira que, com o passar do tempo, vem assumindo um papel mais participativo na construção de uma sociedade democrática.

Outros (,) entendem que o menor em razão de sua capacidade adquiriu este direito...

A alegada politização dos jovens (,) demonstra com clareza a evolução da sociedade com o amadurecimento pré-maturo do indivíduo.

O jovem contemporâneo (,) tornou-se conhecedor das causas sociais e econômicas, muito além do que detinham os jovens de outras épocas.

...a atual constituição (,) deveria sofrer algumas alterações com o objetivo de atribuir maiores responsabilidades aos jovens.

A constituição promulgada em 1988 (,) foi elaborada com base na anterior e adequada aos novos tempos.

Alguns (,) sentiram a responsabilidade e a felicidade de poder contribuir para a mudança política do país, através de seu voto.

O maior (,) é obrigado a votar.

As gangues de menores (,) estão às soltas por toda a parte em quadrilhas organizadas, pois sabem que são inimputáveis.

E, assim, centenas de exemplos poderiam ilustrar essa realidade na prática da língua portuguesa, confirmando o que diz Eunice Pontes. Para a autora, separam-se cada vez mais sujeito e predicado com vírgulas, por influência da oralidade em que, no português falado do Brasil, convivem as estruturas de sujeito/predicado e tópico/comentário.

Para Mollica (1993, p.98), a pontuação

é o principal recurso da escrita para marcar pausa, limites de sentenças e de constituintes, inversões propositadas dos sintagmas, ou mesmo o meio de indicar padrões entonacionais, como os de interrogação, suspense.

Não é especialmente a inversão de sintagmas que caracteriza a topicalização. Dubois (1978, p.590) define-a:

Topicalização é uma operação lingüística que consiste em fazer de um constituinte da frase o "tópico", isto é, o tema, de que o resto da frase será o comentário. Na asserção, a topicalização faz do sintagma nominal sujeito o tópico da frase. Pode haver também topicalização de outro constituinte, como por exemplo, o sintagma nominal objeto, ou o sintagma preposicional constituinte do sintagma verbal; assim, nas orações enfáticas, como Os sinos, já não há quem os toque.

Confirma a colocação de Dubois o fato de que na língua portuguesa há topicalização não só do sintagma sujeito, mas também de outros constituintes, simples ou complexos:

"Quando você foi embora, fez-se noite em meu viver.
(MÍLTON NASCIMENTO E FERNANDO
BRANT).

Observe que a oração subordinada adverbial temporal exprime a modalidade de tempo em que se situa o fato ocorrido na oração principal.

Essa topicalização, entretanto, não exige que o constituinte seja "ênfático" pela vírgula – apenas permite. Nesse caso, embora tradicionalmente se observe que sintagmas adverbiais deslocados para o início do enunciado (dir-se-ia "oração") devam ser separados por vírgulas – com exceção, talvez, para os muito breves (hoje, amanhã, em breve) –, o que se evidencia do ponto de vista da organização textual-discursiva é que há uma opção pela vírgula. Supondo enunciados mais longos, por exemplo, com outras unidades sintático-semânticas do mesmo nível (adverbiais), outra coisa poderia ser observada:

- Quando você foi embora, *naquela fria tarde de outono do ano passado*, fez-se noite em meu viver.

Aqui é o segundo conjunto sintagmático, (aliás semanticamente subordinado ao primeiro) que está efetivamente separado por vírgulas. Nestes outros exemplos:

- Neste número complementamos a nossa série de artigos a respeito da "avaliação escolar".
- ...
- Na última página reproduzimos a chamada que o Colégio Barddal fez publicar...
- (Editorial do Barddal em manchete, nov.1994, p.2)

nenhum sinal precisa mostrar que houve um deslocamento (topicalização). Como apresentado e discutido anteriormente, os sinais denominados *adverbiais*, tendo como incidência todo um enunciado, não mantêm, por isso mesmo, coesão estreita com nenhum termo específico, e sua posição, em conseqüência, não pode ser considerada única. (Na gramática de casos, por exemplo, não constituiria caso "proposicional"). Eles poderiam aparecer marcados graficamente se rompessem uma unidade coesiva. Veja-se, por exemplo, retomando os enunciados acima:

- Completamos, neste número, a nossa série de artigos...
- Reproduzimos, na última página, a chamada...

E mesmo aqui não parece problemática a dispensa de vírgulas. Por outro lado, a levar-se tão a sério a chamada "ordem canônica", é bom observar que, mesmo mantendo-a, pode haver necessidade, em termos de critério sintático, de separar por vírgula o adjunto adverbial, para evitar ambigüidade. Seria o caso para o enunciado completo exemplificado anteriormente:

- Na última página reproduzimos a chamada que o Colégio Barddal fez publicar nos jornais locais descrevendo tudo o que oferece aos seus alunos.

Embora a formulação do texto não sugira absolutamente esse encadeamento, ter-se-ia:

- Reproduzimos a chamada que o Colégio Barddal fez publicar nos jornais locais descrevendo tudo o que oferece aos seus alunos, na última página.

A própria complexidade do enunciado, com vários predicados de segundo nível (um dos quais, *publicar*, tem o seu próprio sintagma adverbial), indica que o bom senso lingüístico não recomendaria a colocação daquela unidade em última posição.

Diferenciando-se da gramática tradicional, que proscree o emprego da vírgula entre os constituintes inseparáveis – sujeito e predicado, verbo e objeto, há uma tendência, na pontuação do português de hoje, de tornar cada vez mais comum o uso de vírgulas entre tais constituintes. Tal ocorrência, no entanto, não é regra; ao contrário, evidencia uma ruptura da norma (que privilegia o critério sintático), obedecendo à subjetividade do estilo. Justifica-se tal uso, aceito pela motivação da escrita de hoje em

diminuir o distanciamento com a modalidade oral e não mais espelhar-se em modelos fixos e descontextualizados.

Para Moilica (1993, p.98):

Isso nos leva a pensar que o padrão da pontuação da norma gramatical, embora conceitue os sinais gráficos a partir de funções pautadas na língua falada, impõe restrições que contrariam essas mesmas funções, configurando decisões arbitrárias na base de critérios nem sempre aplicáveis.

Nessa visão, a vírgula colocada na escrita entre o sujeito e o predicado não se caracteriza como mero erro gramatical, mas resulta fortemente motivada pelo propósito do redator em topicalizar tal elemento, bem como por alguma coerção de encadeamento textual. O sinal seria a marca positiva desse processo.

Razões psicolinguísticas e discursivas, que motivam a pontuação, respectivamente do pensamento e do discurso, apresentam-se como as mais prováveis. Apesar de sintagmas de grande dimensões terem mais necessidade de escandir-se por meio de vírgulas, utilizadas como instrumento para facilitar o processamento, é uma constante, conforme mostram os exemplos recém-citados, essa mesma ocorrência.

A lingüística contemporânea descentraliza o emprego da vírgula da estrutura sintática. Afirma Mollica que, a nível discursivo, a ocorrência da vírgula entre Sintagma Nominal (SN1) e Sintagma Verbal (SV) é maior quando o referente é topicalizado, é contrastado ou conectado a outros discursos. Tal colocação confirma a importância da abordagem textual-discursiva, tal como se vem desenvolvendo neste trabalho. A vírgula, como também as aspas, as reticências, a interrogação e outros sinais de pontuação serão tratados como elementos coesivos; dêiticos, anafóricos e catafóricos, extrapolando a dimensão frasal em direção a um elo intra/intertextual. Assim, especialmente a vírgula entre sujeito e predicado deixa de ser o "mito do erro" para tornar-se um instrumento de estilo.

2.2. O Ponto-e-Vírgula

Conforme Rocha Lima (1972, p. 429-430), o *ponto-e-vírgula* emprega-se:

1. Para separar as várias partes distintas de um período, que se equilibram em valor e importância.
2. Para separar as séries ou membros de frases que já são interiormente separadas por vírgulas.
3. Para separar os diversos considerandos ou os itens de uma lei, de um decreto, de uma exposição-de-motivos, etc. ...

O emprego do ponto-e-vírgula varia entre os autores. Textos literários mais antigos usavam com intensidade o ponto-e-vírgula. Hoje, com menos frequência, permanece em redações técnicas, em documentos com considerandos. Indica, na leitura, ora um silêncio breve, ora um silêncio mais longo (com entonação descendente); associado à estratégia do redator ordena enunciados longos, enfatiza algo que vai ser dito (como esse mesmo enunciado acaba de exemplificar). Tudo depende da situação, do momento em que aparece no contexto, deixando a voz em suspenso à espera da continuação do enunciado. Entretanto, inexistente qualquer norma taxativa sobre o uso do ponto-e-vírgula para determinadas situações (excetuando-se, talvez, o caso dos documentos oficiais). De acordo com o estilo do usuário da língua, em uma dada situação contextual, há quem use ponto-e-vírgula, enquanto outro prefere o ponto final e outro ainda recorre simplesmente à vírgula. Essa última opção, entretanto, às vezes perturba a leitura. Observe-se o seguinte exemplo:

- Há demanda por novas escolas que enriquecem construtoras e dão belas inaugurações, como resultado, não faltam prédios (de um artigo da *A Folha de S.Paulo*. opinião – publ. em Barddal em Manchete, nov. 1994, p.7)

Certamente a leitura não se faria da mesma forma se o enunciado fechasse em *resultado* – e a vírgula se justificaria. Aqui, no entanto, a continuidade mostra que o sintagma *como resultado* remete à frente, e a leitura deve ser refeita. Esse fenômeno pode ser explicado a partir de uma distinção observada por Danon-Boileau e Tournadre (1991). Salientando-se que no *continuum* sonoro a entonação é que permite definir as rupturas e as ligações, definindo igualmente hierarquias, admitem para a modalidade oral da língua (fala) formas de coerência divergentes daquelas fornecidas tipicamente para o texto escrito. A caracterização de unidades entonativas mostrará uma coerência local, própria do oral. A marca essencial – a subida entonacional – afeta o que é localmente o elemento "reitor" ligando-o ao que segue (elemento regido); na escrita, ao contrário, a marca gramatical afeta o que é localmente regido e o liga ao que precede, que funciona como "reitor". Em outras palavras, a coesão local do oral é *proléptica* (ou seja, antecipativa), e a coesão local da escrita é *anafórica* (remete ao dito). A gestão da coesão no oral é, portanto, largamente diferente da do escrito. Isso não impede, entretanto, que permaneça um paralelo entre os dois: tanto no oral como no escrito reencontra-se o contraste entre coerência local/coerência discursiva. Essa observação remete também ao caso da topicalização, discutida com referência à vírgula. Ali, deve-se supor uma maior integração no interior do discurso, com menor subordinação aos elos do enunciado sintaticamente considerado.

Retornando ao exemplo comentado, dir-se-ia que a melhor indicação de leitura se faria exatamente pelo uso do ponto-e- vírgula após *inaugurações*:

- Há demanda por novas escolas que enriquecem construtoras e dão belas inaugurações; como resultado, não faltam prédios.

Problema semelhante pode ocorrer neste enunciado, que corresponde a uma orientação técnica, encontrada presa a uma garrafa térmica:

- Para que sua INVICTA corresponda sempre às expectativas, antes de usá-las [sic], ajuste-a, apertando o parafuso do fundo. Para isto utilize uma moeda.

A remissão se dando para frente – ou seja, *ajuste-a antes de usá-las* –, após *antes de usá-las* tende a apontar o sintagma para trás: *corresponda... antes de usá-las*.

2.3. Os Dois-Pontos

Segundo enumeração de Rocha Lima (p.430-431), os dois- pontos empregam-se

1. Antes de uma citação.
2. Antes dos apostos discriminativos.
3. Antes de uma explicação ou esclarecimento.
4. Depois de um *verbo dicendi* (disse, perguntou, respondeu, etc. ...), em frases de estilo direto.

Os dois pontos, para Kury (1989), assinalam uma pausa suspensiva da voz, bem mais forte que a da vírgula, em geral de entonação descendente. Indicam, normalmente, que a frase não está concluída. Sua função é da enunciação: os dois pontos preparam o leitor no sentido de que alguma idéia será enunciada; alguma seqüência será enumerada. A suspensão da voz, própria da linguagem oral, tem como objetivo organizar e separar partes que constituem o enunciado. Eles funcionam, desse modo, como índice de coesão. Como marcadores de explicação, funcionam efetivamente no processo argumentativo, com economia de segmentos – desde que esses segmentos encabecem o argumento. Veja-se:

- Comprou frutas a mais não poder: morria de sede.
- Os "Vestibulares Técnicos e Unificados" foram o começo da catástrofe na educação nacional: cada faculdade, ao invés de poder determinar qual o conteúdo mínimo de conhecimento que teria que ter quem pretendesse a ela ser incorporado, passou a ser "obrigada" a receber alunos sem tais pré-requisitos.

(Barddal em Machete, nov. 1994, p.3).

2.4. O Travessão

Rocha Lima, no primeiro grupo dos sinais de pontuação, cita o travessão e o parênteses; no entanto, não desenvolve nada sobre eles.

Um caso bastante comum do emprego do *travessão* consiste em caracterizar o discurso direto, próprio dos diálogos. Dependendo do contexto, pode funcionar como recurso expressivo, quando o redator buscar dar ênfase a uma determinada expressão ou palavra. Não se confunde com o hífen, que é um sinal gráfico (-) menos extenso que o travessão (–), utilizado para: ligar os compostos, unir pronomes átonos e verbos, separar palavras em fim de linha e separar as sílabas de uma palavra.

Para Lauria (1989, p.48-49), o travessão pode ser empregado para:

1. Indicar mudança do interlocutor, nos diálogos:
2. Isolar, geralmente através de duplo travessão, determinada idéia ou expressão que desejamos realçar, ocupando o lugar da vírgula ou dos parênteses:

Apesar de a autora arrolar somente dois empregos do travessão, sabem-se conhecidas da maioria dos professores outras situações de seu emprego, como dar ênfase ou produzir impacto. Os travessões, como os parênteses e as aspas, são sinais duplos, cuja estratégia é introduzir um

desempenho enunciativo. Há, contudo, uma diferença física: o travessão se fecha pelo ponto em uma seqüência finalizando enunciado – *como está acontecendo aqui*. Isso é impossível para as aspas e os parênteses.

Assim como os parênteses, eles visam a intercalar um enunciado segundo, tomado sobre o enunciado principal mais deslocado.

Já Pinchon e Morel (1991) apresentam como funções que podem desempenhar os travessões:

a) Introduzir simples ajustes – Inserem-se sem ruptura, na cadeia sintática, trazendo uma informação suplementar.

b) Operar uma colocação em inciso – nesse caso os travessões rompem a cadeia sintática. Inserem um enunciado mais ou menos longo, que é um comentário, uma precisão que o enunciador traz sobre seu discurso. Ressalte-se que essa colocação em inciso corresponde a uma mudança de tessitura. O exemplo que segue poderia corresponder à função indicada por Pinchon e Morel:

Agora, o quebra-cabeça formado por milhares de fragmentos pouco maiores que uma unha – que constituem mais de 60% dos manuscritos – começa a ser montado por uma equipe de pesquisadores liderada pelo microbiólogo americano Scott Woodward, da Brigham Young University, de Utah.

(PETER MOON. Sopa de Letrinhas. *Istoé*, n. 1328, 15/03/95. Seção Ciência).

Entretanto, do ponto de vista do que se aponta (mostra) no texto, parece excessivo admitir a introdução de "simples ajustes". No enunciado acima, sintaticamente, tem-se um sintagma adjetivo que, efetivamente, não causa ruptura e que poderia aparecer entre vírgulas, não fora a estratégia do autor de segmentar visualmente um enunciado longo e complexo. Tal complexidade permitira, aliás, que essa segmentação "cercasse" outros constituintes, por exemplo:

- Agora, o quebra-cabeça – formado por milhares de fragmentos pouco maiores que uma unha, que constituem mais de 60% dos manuscritos – começa...

Ou poderia "cercar" a seqüência final que inicia com *liderada*. Nenhuma dessas divisões, contudo, seria aleatória. Em torno desse enunciado há um texto que o integra, produzido em circunstâncias que o identificam como pertencente a certo campo discursivo. Veja-se outro exemplo:

- O Brasil chega ao fim do século com um ensino básico catastrófico – só ganhamos do Haiti.
(De um artigo de *A Folha de S. Paulo*. Opinião – extraído de Barddal em Manchete, nov. 1994, p. 07).

Admitindo que a seqüência após o travessão seja inciso, uma observação é pertinente: ele poderia ser substituído pelos dois pontos, na função de operador explicativo (argumentação).

Outra variante de inciso surge no exemplo abaixo:

- A verdadeira história da educação física (educação do físico-culto ao corpo) vem separar o intelectual do espírito – mente sã em corpo são – deu-se na Grécia antiga.
(Do Barddal em Manchete, nov. 1994, p.5)

2.5. Os Parênteses

Apresenta-se aqui a síntese feita por Lauria (1989, p.45-46), visto a intenção não ser apenas citar, mas comentar os usos indicados por esse sinal.

Segundo a autora, os parênteses podem ser utilizados para:

1) Indicar frases explicativas intercaladas na narrativa, contendo, em geral, alguma informação ou observação acessória:

2) Mostrar o nome do autor, depois da citação:

3) Fazer indicações a respeito da ambientação e da postura cênica dos atores, nos textos teatrais ou roteiros de cinema ou TV.

Far-se-á incidir o comentário especialmente sobre o item (1). Quanto ao (3), tratando-se de uma linguagem técnica da teatralização, ela se apresenta muito homogênea, compondo o que se chama "didascália" (conjunto de indicações cênicas), diferenciando-se do diálogo dos protagonistas. Quanto a (2), acrescente-se ao "nome do autor", ano da obra, página e outras indicações substitutivas, tais como *idem*, *ibidem* que também têm sua ocorrência regulada por normas, especialmente da ABNT. Nesse caso, vê-se uma exigência relacionada a certos discursos, especialmente o científico.

Passe-se á função indicada em (1). A primeira observação diz respeito à restrição que o termo narrativa faz. Salvo melhor juízo, nenhum tipo de texto tem os parênteses proibidos – talvez devam ser evitados no texto de lei. Outra restrição diz respeito à intercalação de "frases explicativas"; parênteses podem abrigar desde enunciados complexos até certos sinais de pontuação, como os exemplos abaixo mostram:

– *Nada! Absolutamente nada!!!* (a não ser que tenha ido até lá, às custas do Governo Brasileiro, apenas para conseguir um certificado, um diploma, ou qualquer outro papel, que lhe permita "galgar" mais um degrau na carreira pública, pois, na iniciativa particular, *se não houver conteúdo*, não haverá emprego).

(Barddal em Manchete, nov. 1994, p.3).

Resposta a uma pergunta – do mesmo locutor – sobre o valor de um diploma conseguido em Universidade conceituada, na hipótese de isso nada acrescentar ao portador.

– Os egípcios também sabiam trabalhar muito bem e soberbamente o ouro – vide máscara mortuária do faraó Tutankamon, aproximadamente 1.352 a.C – feita em ouro, esmalte, vidro e minerais (lazulita, feldspato, cornelina, alabastro e obsidiana). (Id. p.4).

– Os alquimistas retomaram uma idéia dos antigos filósofos gregos (mais ou menos 500 a.C.) (Id. ibid.)

– Os poucos manuscritos [do Mar Morto] que puderam ser trazidos revelaram textos do Novo Testamento (muitos expurgados da *Bíblia* e compuseram um retrato da história da Palestina quando o cristianismo surgiu). – (Istoé, n. 1.328 – 15/03/95, Seção Ciência).

– A dança primitiva tinha o significado ritualístico (religioso) e o caráter lúdico e recreativo. (Barddal em Manchete, nov. 1994, p.5).

– Cleópatra (69-30 a.C.), a mais lendária e discutida rainha, que na dinastia do Egito foi Cleópatra VII, já pintava o contorno dos olhos. Para tanto, usava material fornecido por seus consultores (?) de beleza: um preparado á base de sulfeto de antimônio. (Id. p.4).

Parênteses indicam sempre uma ruptura no quadro enunciativo do discurso, mas não necessariamente *violenta* ruptura sintática: o primeiro exemplo e o quarto indicam possibilidade de continuação por outra estratégia. No segundo exemplo há uma especificação através da relação hiperonímica (minerais)/hiponímica (lazulita,...); no terceiro ocorre uma identificação temporal econômica; no quinto, uma relação parafrástica simples; no sexto, uma função bem mais marcada discursivamente, mas

sem leitura imediata senão através da própria discursivização do sinal, o *ponto de interrogação*. Se o uso de parênteses atende a um princípio de economia discursiva, é aqui justamente que ele explora ao máximo esse potencial. A perspicácia que ele revela tem dois ângulos de observação:

1. sintaticamente, um comentário abrigado nos parênteses está livre, isolado das coerções sintáticas locais; aparece como complemento informativo ou de outra ordem, uma colocação "em surdina". (No caso do travessão, diferentemente, há um *destaque* em relação á seqüência onde aparece);

2. discursivamente, ela revela uma postura orientada para o leitor e para a própria locução do locutor, que toma uma atitude metadiscursiva (V. Maingueneau, 1991). Nesse exemplo, pode-se dizer que os parênteses abrigando o ponto de interrogação poderiam encobrir o termo *consultores*, sobre o qual incidem, na forma de *aspas* (V. comentário no próximo item), marcando um distanciamento em relação ao próprio termo de opção. É como se o locutor dissesse: "Eu sei que não é o termo mais apropriado, mas vou usá-lo assim mesmo"(AUTHIER, 1981). Usando-o, enfim, lança mão de uma estratégia da economia discursiva: pronuncia-se duas vezes ao mesmo tempo, com eficácia.

Por outro lado, retornando ao item (1) de Lauria, observe-se a indicação de intercalações parentetizadas na narrativa. Nesse caso, a ruptura no quadro enunciativo corresponde a uma saída do discurso indireto. Significa que não se trata mais do mesmo locutor; é um locutor que retoma momentaneamente o fio do discurso para introduzir uma informação condizente com as "falas" em curso.

O travessão, como os parênteses, também pode traduzir uma ruptura no texto, mas geralmente não assinala troca de locutor – exceto no diálogo. Os parênteses podem assimilar informações sobre fatos que acompanham a fala dos personagens, dos quais normalmente não se tem conhecimento (entonação, mímica, gestos), como indicar pausas e silêncios.

Têm função também os parênteses de introduzir enunciado que está, em geral, relacionado com o locutor do discurso direto no qual eles se

inserem. Por um lado, ajustes de constituintes sintaticamente ligados com a frase; por outro, inciso que vem interromper a cadeia sintática.

2.6. As Aspas

Rocha Lima sequer faz referência às aspas, conhecidas também como "vírgulas dobradas".

Lauria atribui os seguintes empregos às aspas:

- 1) Indicar citação retirada de obra literária, revista, jornal ou qualquer documento escrito:
- 2) Indicar as falas intercaladas na narrativa:
- 3) Realçar palavras ou expressões, estrangeiras ou não, revelando ironia ou simplesmente marcando termos pouco usuais à linguagem normal de quem escreve. (Id. p.41-43).

Na perspectiva da Análise do Discurso, esse sinal duplo tem freqüentemente papel metadiscursivo. Uma das funções (a mais comum) atribuídas a elas consiste em indicar *citações textuais*. Não só citações literárias, mas também qualquer transcrição "ipsis litteris" de outro discurso; tanto do discurso próprio como do de outrem. As aspas designam, de um modo típico, a linha de demarcação que uma formação discursiva estabelece entre ela própria e seu exterior. Um discurso só pode manter à distância aquilo que ele coloca fora de seu próprio espaço.

Dubois (1978, p.475) afirma que as aspas

...constituem um meio de indicar que se recusa assumir a palavra ou seqüência de palavras assim isoladas. (marca de rejeição).

Colocar palavras ou seqüência de palavras entre aspas seria, então, manter-se à distância daquilo que não se quer assumir, porque não são palavras próprias, mas "de outrem" – mesmo que esse outrem seja o próprio enunciador, em outra situação, pessoas no mundo submetidas à dinâmica da mudança. Embora não se possa aceitar a radicalidade da "recusa" de Dubois, é certo que as aspas criam uma forma de

distanciamento. Os matizes desse distanciamento, entretanto, são muitos, como se verá.

Os discursos didáticos, religiosos e políticos se desenvolvem, com muita frequência, na perspectiva de intertextualidade/interdiscursividade, visto solicitarem tanto uma remissão como uma projeção. Os termos entre aspas, indicando algum tipo de "discurso de outrem", podem, por isso mesmo, causar dificuldades para sua adequada interpretação, deslocados que estão do seu contexto original. Por isso, faz-se necessário reconstruí-los, relacionando os termos ao momento e espaço da primeira instância enunciativa e à formação discursiva da qual fazem parte; são as circunstâncias ligadas a esse espaço discursivo que regulam a "citação".

Como se apontou no início do trabalho, caracterizando a interdiscursividade, o discurso mostra, segundo Maingueneau (1991, p. 152),

processos lingüisticamente caracterizáveis que atestam a intervenção de fonte enunciativas distintas do enunciador ou de instâncias diferentes deste enunciador.

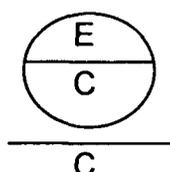
Daí, aliás, o pressuposto da heterogeneidade enunciativa que confere a presença do *interdiscurso* – o que a perspectiva dialógica bakhtiniana já assumira.

Dada a sua importância para a caracterização da interdiscursividade, as aspas foram, com certeza, o sinal gráfico mais explorado pelos teóricos do discurso, especialmente por Authier (V., por exemplo, 1979 e 1981). Vale a pena, por isso, expor resumidamente as funções múltiplas que podem exercer nos enunciados, apontando-lhes propriedades que vão bem além do quadro sintático, visto que não segmentam constituintes – pelo menos não da mesma forma que uma vírgula o faz – nem modalizam frases como os vários "pontos". As aspas *delimitam* um fragmento na cadeia escrita e sua leitura não corresponde em nada a uma decodificação; ela impõe um efetivo envolvimento.

Authier separa em duas vertentes o emprego das aspas, ambas conotando, genericamente, "distanciamento":

1. *Mostração de um objeto ao interlocutor, através do discurso citado (Ele disse: "x") ou de metalinguagem (A palavra "x" tem três sílabas, A palavra "x" pode comover corações).* Esse fenômeno foi denominado por Authier de **AUTONÍMIA SIMPLES**.

2. *Uso e menção de um objeto, simultaneamente, o que corresponderá ao rótulo CONOTAÇÃO AUTONÍMICA.* Esse processo heterogêneo marca, de um lado, o chamado discurso indireto livre, comum na narrativa literária; de outro, é indicado pelo uso de aspas de distanciamento em sintagmas. A conotação autonímica se inspira no conceito hjelmsleviano de *metalinguagem conotativa*, que consiste em fazer de um signo, com suas faces, o significante de um outro significado; nos termos de Hjelmslev, expressão (E) e conteúdo (C) funcionam como expressão de um outro conteúdo, segundo o esquema:



Discursivamente o processo é o seguinte: o locutor usa as palavras textualmente, mas pela conotação de menção que as aspas indicam, coloca-as à distância. Há uma duplicação de vozes. As aspas são o índice local de uma operação metalingüística de distanciamento; tal índice é exposto ao leitor no objeto onde se dá uma "suspensão de compromisso" (suspension de prise en charge). Daí que, em vez de se enunciar claramente, como se pretende em geral de um locutor, tal mecanismo promove um espaço que deve ser preenchido na leitura.

É interessante observar que a função original do sinal tipográfico, tal como aparece nos trabalhos que contam o nascimento da ortografia francesa (V. Catach, 1980), não era identificar citação; as antigas aspas eram um sinal de remissão e de correção, como o asterisco e outros menos

conhecidos, e funcionaram como aparato crítico no estabelecimento dos textos.

Em suma, as aspas têm o papel de um comentário local com referência ao próprio uso de uma expressão; o locutor mostra, dessa forma, a vigilância que exerce sobre seu discurso. É por isso que Authier as considera, muito convenientemente, o "anti-lapso".

O questionamento que as aspas provocam diz respeito ao caráter *apropriado* da palavra, ou melhor:

1. Pertence ela ao discurso onde ela aparece?
2. É adaptada (adequada) a esse discurso?

Implicitamente, então, o locutor remete a um discurso "outro". Mas não se trata, simplesmente, de reconhecer uma falha. Mais que isso, delinea-se um propósito que inclui certas opções e ao mesmo tempo um comentário sobre elas. Tal estratégia informa positivamente sobre o locutor, que joga utilizando seu conhecimento enciclopédico.

Seguem algumas possibilidades funcionais:

1. emprego de palavras estrangeiras, técnicas, neológicas;
2. emprego de palavras de nível familiar em discurso mais tenso;
3. emprego de palavras especiais (geralmente mais compreensíveis) por condescendência ou paternalismo – ou seja, em um discurso de aparência mais formal, palavras que seriam habituais ao interlocutor são usadas pelo locutor (dir-se-ia aqui, talvez, por clareza);
4. emprego de palavras pedagogicamente orientadas com o objetivo de entrar em um assunto de modo mais fácil;
5. emprego de metáforas. A informática já apela para os "primeiros socorros" na assistência ao iniciante;
6. emprego de palavras aproximativas com aspas *de proteção*. O locutor se previne contra possíveis ofensivas, contruindo um espaço impreciso que seu interlocutor deve trabalhar, retificando, na medida do possível. Evita-se o conflito. Pode-se indicar também que falta palavra mais adequada;
7. emprego de palavras impróprias com aspas de "questionamento ofensivo"; indica-se, assim, que "x" é apenas um pseudo-x, que está sendo

Martins e Zilberknop (1979, p.269) resumem assim suas colocações a respeito do ponto:

Quando separa períodos escritos na mesma linha,
chama-se ponto simples.
Quando separa períodos em linhas diferentes,
chama-se ponto parágrafo.
Quando termina um enunciado, chama-se ponto final.

Cabe observar que essa distinção puramente formal pouco explica sobre a funcionalidade do ponto. Da perspectiva do que está escrito, parece banal – é ponto e pronto. Quem escreve, porém, precisa organizar suas "frases", e nem sempre se sabe onde colocar o ponto (ponto?, ponto-e-vírgula?, frase curta?, frase longa?). As opções estão todas vinculadas às possibilidades de obter coesão com o material lingüístico em processamento. E só com essa perspectiva parece viável pensar nos "vários" pontos: os que conectam mais intimamente e os que separam mais. Em conjunto, toda a organização dos sinais imbrica com os segmentos alfabéticos para a obtenção de coerência local e textual.

O uso normativo traduzido pela gramática faz do ponto um sinal sintático, uma marca de final de frase, marcando uma queda na entonação do enunciado seguido de uma pausa. Diz-se que é um sinal marcador de pausa que encerra um pensamento, um raciocínio – que é, sem dúvida, simples de dizer e difícil de explicar.

O silêncio marcado pelo ponto, segundo Lauria (p.24), é um

silêncio prolongado, maior que o da vírgula e o do ponto-e-vírgula, costuma ser usado como artifício bem marcado que organiza idéias, separa orações ou frases, indicando o término do período.

E, como foi dito, marca o término do parágrafo e do texto – unidades complexas que não podem ter uma definição apenas formal.

2.8. O Ponto de Exclamação

O terceiro e último bloco de sinais apresentados por Rocha Lima é classificado por alguns autores – tratados na primeira parte da pesquisa – como subjetivos: o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências.

Rocha Lima(1972, p. 434) diz sobre o ponto de exclamação:

- 1) Usa-se depois de qualquer palavra, expressão ou frase, na qual, com entoação apropriada, se indique espanto, surpresa, entusiasmo, susto, cólera, piedade, súplica.
- 2) Emprega-se, também, depois das interjeições e dos vocativos intensivos.

Lauria (1989, p.32) demonstra grande simpatia por esse sinal.

Vastas emoções! Surpresas! Pensamentos Imperfeitos!

Dada a natureza subjetiva que muitos autores lhe atribuem, diz-se que é função do ponto de exclamação imprimir maior expressividade à leitura e à escrita. Confere maior vivacidade! A inflexão da voz é diferente quando o enunciado termina com ponto de exclamação. A variação melódica dada à voz relaciona-se à situação. Sua presença traduz a necessidade de comunicar, por parte de quem escreve, seu sentimento, sua personalidade a seu leitor. A pergunta emocional pode combinar o ponto de exclamação com o de interrogação. Emoções fortes podem ser marcadas pela repetição do ponto de exclamação.

Tudo isso parece aceitável, mas expressividade e vivacidade no discurso não são gratuitas. A caracterização de subjetividade (que aparece certamente em oposição à objetividade) indica que se pensa com certa insistência em um ato "comunicativo" centrado no sujeito locutor. Há que se lembrar, contudo, que a ação de linguagem é voltada para o outro em seus fundamentos, e nada impede que um texto de caráter científico utilize esse

e outros sinais "subjetivos" sem perder seu efeito de objetividade. Como neste enunciado, por exemplo, de Authier (1981, p.137):

- Colocar aspas no desenrolar de uma demonstração matemática é introduzir ali o diabo!

Sabe-se que não é muito freqüente esse tom em tais textos, mas em outros, de caráter ainda formal, ele reaparece, como neste, sobre avaliação escolar, assinado por Dascomb Barddal:

- Ótimo! Os vestibulares deixaram de ser "seletivos", passaram a ser "classificativos": se não tirasse "zero" em nenhuma disciplina, o aluno entraria na Faculdade! Isto é que é *democratização do ensino!!!*
(Barddal em Manchete, nov. 1994, p.2)

Pode-se perceber que o tom sugerido pelo sinal de exclamação tem uma função ligada intimamente ao processo de argumentação desenvolvido, onde a ironia pode ser lida. Ou: mais uma vez, percebe-se a heterogeneidade da construção, seu vínculo com outra voz. Em síntese: a conotação autonímica aparece aqui novamente. Poderia também ser assim mostrada, embora a estratégia seja diferente:

- ... o aluno entraria na Faculdade (!)

2.9. O Ponto de Interrogação

Usa-se nas interrogações *diretas* e nas *indiretas livres*. Depois de palavras, expressões ou frases, marcadas, na pronúncia, por uma entoação ascendente.

(ROCHA LIMA, 1972, p.434-435).

O ponto de interrogação se coloca ao fim de uma proposição interrogativa direta e indica que a voz deve seguir a entonação

característica da interrogação. Nas interrogações *indiretas puras*, não há esse sinal gráfico.

Houaiss (1983, p.97) afirma que as interrogativas indiretas

são, conceptualmente, confissões assertivas de desconhecimento, com volição de conhecimento.

Haveria duas situações da pergunta: a natural e a artificial. Para Pradelino Rosa (s.d.), a pergunta natural resulta da situação em que o falante não sabe ou duvida. Nasce de uma posição inferior de quem indaga porque ignora. A pergunta artificial é feita não porque não sabe, mas porque sabe. Geralmente é o que acontece na situação da sala de aula. O professor pergunta o que já sabe; por isso só aceita determinada resposta. Essa situação artificial nasce de uma posição superior na hierarquia dirigida a uma posição inferior. A inversão dos papéis pode ameaçar a "autoridade" do professor, dono da verdade.

Há, ainda, situações em que um enunciado fechado pelo ponto de interrogação não chama para uma resposta, mas significa: não há resposta possível, no momento, a essa questão.

Essas observações mais tradicionais merecem, como aquelas feitas para o ponto de exclamação, algum reparo e uma extensão, do ponto de vista discursivo.

Em primeiro lugar, note-se que o sinal de interrogação se encaixa, na rotulação de Rocha Lima, no conjunto de sinais indicativos de pausa "para frisar uma intenção ou um estado emotivo" (1972, p.423). Dessa inserção infere-se que a tendência gramatical é apostar no caráter pouco objetivo dos enunciados onde tais sinais aparecem. No entanto, textos que se pretendem objetivos – dissertações, ensaios, relatórios, textos científicos – usam em abundância, sem qualquer preconceito, e com vários matizes, o sinal de interrogação. Retirar-se-á, aqui, uma simples amostra de um único texto (GADET, 1980, p.117-121):

- ... o que uma tal concepção da escrita supõe que a língua é, como ela pensa que funciona, como concebe as regras se não se deve respeitá-las?

- ... o que faz aquele que escreve é tão diferente, do ponto de vista do manejo da língua, do que faz todo locutor quando fala?

- Esta convergência se deve somente a uma certa concepção da sintaxe francesa? A sintaxe, como fator de rigidez, por que a ordem das palavras francesas é imperiosa?

- Sem aderir a esta imagem da língua constituída como todo, é interessante seguir o que implica a desconstrução, nesta idéia de atacar a língua: atacar... para fazer o quê?

- Que "pretende" Barthes fazer a, de e com a língua?
Colocar-se como rival em relação à língua?

Seria possível multiplicar à vontade os exemplos desse tipo de ocorrência. Esta pesquisa mesma usou de questionamentos semelhantes.

Em segundo lugar, fala-se em entonação característica da interrogação. Embora não se pretenda entrar nos meandros desse traço prosódico, é mister observar a simplificação excessiva de tal "regra". Já se chamou atenção em outra parte para a irrealidade da "entonação ascendente", para a chamada frase interrogativa. Tente-se a leitura em voz alta (se bem que a silenciosa também funciona) dos excertos anteriores, e ver-se-á que a estrutura do enunciado permitirá ou restringirá a ascensão melódica bem como – pode-se acrescentar – a própria estrutura do texto no que ele mostra em seu aspecto interacional. Por exemplo, na exposição de um tema, didaticamente, o leitor pergunta, em certo ponto: "Para que serve tudo isso?" com tom melódico ascendente na última sílaba tônica. Parece

certo que não é essa a entonação de quem pergunta para obter uma resposta. Trata-se antes de uma questão estratégica, antecipando uma pergunta "verdadeira" do auditório: "Para que serve tudo isso?" provavelmente com entonação alinhada, sem ascensão marcada. Nem mesmo os curtos exemplos que as gramáticas expõem são adequadas à sua caracterização teórica: Quem foi X? Onde está Y? nos quais, pelo que se percebe, a maior altura acompanhará a palavra caracterizada como interrogativa.

Em terceiro lugar, não é provável que interrogativas indiretas sejam, como afirma Houaiss, "confissões assertivas de desconhecimento, com volição de conhecimento." Poder-se-ia imaginar facilmente um contexto em que "Eu gostaria de saber quem fez isso." (E até substituindo o ponto pela exclamação) pede, no máximo, uma confissão, e pode representar mesmo uma acusação (ou até mesmo "Eu sei que você fez isso").

Em quarto lugar – mas com forte vínculo com a última observação – , o panorama discursivo da interrogação não se restringe às duas situações de pergunta assinaladas: natural e artificial. Como já se apontou, há o caso de uma "pergunta" que não pede resposta, embora lá esteja o ponto de interrogação fechando o enunciado. Ensaaios, relatórios científicos e outras formas textuais podem jogar estrategicamente com questões que representam hipóteses ou apenas deixam a pergunta no ar, para projetos possíveis. Por exemplo:

- Os egípcios já se faziam incluir entre os povos com a capacidade digna de preparar a *liga metálica denominada bronze*. Herança de seus ancestrais?

(Paulo Roberto. Barddal em Manchete, nov.1994, p.4)

E que dizer deste título:

- E se o brasileiro vigiasse a escola como vigiou a seleção?
e dos outros questionamentos no corpo do mesmo artigo:

- Por que será que [o país] falhou tão lamentavelmente no ensino básico? Como é que pode ter uma educação tão ruim e fazer coisas tão difíceis?

Não se trata apenas de um professor que sabe as respostas, mas de uma estratégia discursiva. E há respostas:

- Acreditamos que a resposta seja simples: não fez bem porque não teve empenho, não tentou *seriamente*.
(Cláudio de Moura Castro. *Folha de S.Paulo*, 20/10/94. Publicado em Barddal em Manchete, nov. 1994, p.7)

Para citar apenas um trabalho em que os matizes da chamada frase interrogativa foram considerados de maneira sistemática, aponte-se Gustave Guillaume (apud MOIGNET, 1966), que desenvolveu a pesquisa na perspectiva de sua teoria psicomecânica da linguagem. Ele aponta a multiplicidade de funções da construção interrogativa em um eixo que vai desde o pedido específico de resposta até a dispensa absoluta, que corresponderia a uma asserção. Algumas dessas possibilidades estão retratadas nos exemplos acima.

Resta assinalar dois usos típicos:

1. Aquele em que, em uma narrativa, sem que haja palavras, um personagem aparece como que perplexo, sem entender, espantado, ou acuado; sua "atuação" é marcada com o ponto de interrogação, ou exclamação, ou os dois, ou as reticências:

- ?

Trata-se, nesse caso, de um trabalho sobre o diálogo, de uma representação possível para uma situação de oralidade;

2. E aquele em que a interrogação aparece entre parênteses, no curso de uma exposição (já assinalado quando dos comentários sobre os parênteses):

- Cleópatra (69-30a.C.), a mais lendária e discutida rainha, (...) já pintava o contorno dos olhos. Para tanto, usava material fornecido por seus consultores (?) de beleza: um preparado à base de sulfeto de antimônio. (Paulo Roberto. Barddal em Manchete, nov.1994 p.4)

Essa estratégia, como se viu, tem um valor discursivo de comentário do próprio discurso, e mostra bastante bem o processo de interdiscursividade.

2.10. As Reticências

Sobre o emprego das reticências, Rocha Lima (1972, p.435-436) discorre longamente:

1. Para indicar, nas citações, que foram suprimidas algumas palavras. Isso acontece quando transcrevendo um trecho longo, não o apresentamos integral; omitimos o que não interesse imediatamente aos nossos propósitos.

Usadas no início da citação, servem de mostrar que o trecho transcrito pertence a uma frase que não foi copiada desde o princípio. Por isso, começa-se com letra minúscula.

Usadas no fim, são sinal de o termo da citação não coincidir com o fim da frase de onde ela foi tirada.

2. Para indicar uma interrupção violenta da frase, que fica truncada ou incompleta.

3. Para indicar, no corpo da frase, pequenas interrupções que mostram hesitações, ou dúvida, ou fatos que se sucedem espaçadamente.

4. Para indicar, no fim de uma frase gramaticalmente completa, que o sentido vai além do que ficou dito.

Têm as reticências larga vida na poesia, pelo seu grande poder de sugestão.

5. Para indicar que o pensamento enveredou por caminho imprevisto, inesperado, decaindo, geralmente, para o chiste ou para a ironia.

Para Pinchon & Morel (1991), que analisaram a pontuação como um dos vetores de integração do oral no escrito, por parte dos escritores, na transcrição de diálogos, as reticências encontram-se entre os sinais mais empregados por eles. Sua função fundamental é assinalar uma "suspensão", uma parada na seqüência da emissão vocal, mas elas traduzem fenômenos de natureza diferente e não correspondem necessariamente ao silêncio.

Na situação estudada, as autoras identificaram três categorias de emprego de reticências: hesitação do locutor; ritmo ou débito particular; interrupção ligada ao diálogo, dada a presença do interlocutor.

As reticências podem traduzir, então, segundo as autoras, um silêncio no lugar da resposta – o interlocutor fica mudo, não profere nenhuma fala. Podem, também, traduzir um ritmo brusco, em que a interrupção se acompanha de silêncio do próprio interlocutor. As reticências podem marcar o inacabamento do enunciado, mas também apenas sublinhar o silêncio. Podem, ainda, marcar uma pausa "vazia", no interior do enunciado, com interrupção da emissão; nesse caso, traduzem um ritmo entrecortado, resultado de emoção. Ou uma pausa "hesitação", com alongamento de vogal ou correspondendo a expressões usadas no caso de autocorreção (vogais remoídas: ham...) e dificuldade de formulação de palavra ou enunciado. Por último, traduzem uma superposição de palavras dos dois locutores.

O importante dessas observações, não detalhadas aqui, é a possibilidade de uma extensão, *mutatis mutandis*, para o uso dos sinais em geral nos outros tipos textuais escritos. Ou seja: há efeitos variáveis ao obter com um número variado de sinais. No caso dos escritores, é preciso lançar mão de outras estratégias, especificando por escrito a orientação de interpretação. Se nem para escritos técnicos existe uma codificação fixada, como se poderia esperar houvesse para esse caso? Os autores divergem muito na utilização dos sinais – e sua própria concepção de utilização deles será registrada na Parte II deste trabalho –, apresentando-se alguns com sobriedade, outros marcando abundantemente seus textos.

Observações de caráter geral podem ainda ser tomadas de empréstimo de Maingueneau (1989), conforme especificação abaixo.

Comparando aos outros sinais de pontuação, as reticências têm um estatuto singular; de fato, elas podem romper um enunciado em qualquer ponto da cadeia, independentemente das escansões sintáticas ou semânticas. Da linguagem escrita elas supõem uma propriedade apenas: a que as unidades possuem de ser limitadas de um lado e de outro por um branco. As reticências marcariam em um enunciado o lugar de um branco virtual. Elas introduzem o branco em um enunciado. Assim, as reticências aparecem em um ponto em que o branco é *ilegítimo* – em outras palavras, ali onde uma abertura provoca falha em um enunciado. Atestam elas, pois, uma violência ao discurso, do qual se exige completude.

Maingueneau atesta, inicialmente, uma dupla função para as reticências:

1. Garantir a unidade enunciativa para além das descontinuidades locais que podem afetá-la;
2. Indicar o lugar do elemento que falta, liberando aquele que escreve da responsabilidade de ter produzido um desvio, rompendo a enunciação.

Maior sutileza se observa, contudo, quando as reticências aparecem em um enunciado sem abertura perceptível. Então elas *criam* a abertura, sugerindo que a interpretação deve ir além da completude aparente. Acontece aí o que Maingueneau chama de "excesso do sentido sobre o enunciado", artifício que pode ser usado para ironizar. O sinal funciona, então, como uma instrução para o leitor – marcando um efeito de multiplicidade enunciativa.

Pode-se observar, nas considerações feitas por Rocha Lima sobre as reticências, essa última possibilidade (item 4). Diz-se ali, porém, apenas que "o sentido vai além do que ficou dito", parecendo que a estratégia é um privilégio da poesia.

Pode-se supor que um texto técnico ou científico não suporte esse jogo de aberturas e fechamentos, promovido pelas reticências. Abrindo-se, contudo, ao acaso uma obra de Paul Zumthor sobre a "literatura" medieval

(*A Letra e a Voz*, Companhia das Letras, 1993) um número inesperado desses sinais foi observado. Alguns exemplos:

- Em 1240, em Paris, o Talmude, condenado, havia sido publicamente queimado... como um herege de carne e sangue! (p. 13-14).
- A escrita simboliza; a imagem emblematiza; uma confirma a outra, precisamente porque permanece no plano que lhe é próprio. Ao longo do século XIII inglês, vemos assim se generalizar o uso dos sinetes (no século X, somente o rei tinha um): posto numa carta, o selo valoriza-a, personalizando-a... Como o fazia, um pouco antes, a declaração verbal diante de testemunhas (p,126).
- Tudo isso surdo ao interior, ao apelo inicial de uma voz, em detrimento de uma coerência externa, definível na proporção das partes – é interna... na medida em que a sentimos como uma irresistível convergência funcional. (p. 163)

Curiosamente, o texto de Zumthor parece espelhar parcialmente um estilo de pontuar que se percebe em suas citações de obras antigas em latim, onde chamam a atenção as reticências – provavelmente com função diferente. O exemplo seguinte foi extraído da obra *Percursos de Lacan*, de Jacques-Alain Miller (Zahar, 1992, 3 ed.):

- É um chiste porque a extensão desse suposto laço social é ínfima comparada com a extensão do laço social universal. Lacan assim apagou o "associal" da análise, situando-a como um outro laço social... (p.99)

- Talvez eu veja as coisas por esse prisma porque em Paris meu consultório fica perto do Jardim de Luxemburgo, onde há ninfas diversas, e também poetas, estudantes, homens de ciência... um ambiente muito rico e muito diverso (p.121).
- A noção de sujeito suposto saber indica justamente que não é que um sujeito saiba. Não precisamos assegurar isso; um suposto saber já é suficiente... (p. 129)

Observar-se-á, por justiça, que tais excertos dizem respeito a conferências proferidas por Miller em Caracas e Buenos Aires, e que a versão brasileira estabelecida por Ari Roitman procurou, segundo este, "manter o sabor que a expressão oral confere ao discurso". A nota mais curiosa a esse respeito é a que faz o próprio Miller, que tem estabelecido os textos escritos da obra falada de Jacques Lacan:

O mais escabroso é inventar uma pontuação, pois cada escansão – vírgula, ponto, travessão, parágrafo – decide do sentido. Mas obter um texto legível era a esse preço, ... (Apresentação)

3. Considerações

Segundo Rocha Lima, esses são os sinais básicos da pontuação da língua portuguesa (exceção feita às aspas, por parte do autor). Ampliando o próprio conceito de pontuação, tal como a tinha a escola russa, conforme Védénina (1973, p.34), poder-se-iam incluir todos os procedimentos tipográficos, incluindo o sublinhamento, o emprego dos caracteres (*itálico*, **negrito**), o espaço branco entre os signos, o asterisco, a alínea. Efetivamente esses sinais têm um funcionamento importante na configuração discursiva e merecem um tratamento específico, mas não serão detalhados nesta pesquisa; pela extensão do que já se propôs metodologicamente, a opção foi focalizar os sinais tradicionalmente propostos pelos gramáticos.

Procurou-se mostrar, neste capítulo, o duplo plano do emprego dos sinais de pontuação: aquele que se resume em apontar segmentações em nível de frase e estabelece tipos frasais (declarativa, interrogativa, exclamativa), idealizando a construção lingüística; e aquele que aponta o funcionamento heterogêneo do discurso, explorando o texto como tal, em sua função de estabelecer interação social.

Na perspectiva que se propôs aqui, tendo em vista a exploração tão rica já realizada, pode-se concluir que a tarefa do professor de língua tem uma complexidade que ele não poderá jamais reconhecer (reconhece apenas as dificuldades) se não puder pensar a linguagem senão como instrumento cujas regras estão já previstas em algum livro que possa carregar debaixo do braço, capaz de oferecer solução para todas as operações de linguagem – suas e de seus alunos.

Por outro lado, conclui-se que a tarefa de redigir – o que quer que seja – envolvendo todos os processos indicados aqui (e não são todos) é algo que só se ressentir no próprio ato da redação; só que comumente faltam ao aluno as condições mais sumárias, tal como a "autorização" – que se deve tomar em dois sentidos: sentir-se como sujeito entre outros capaz de suportar o peso da linguagem; e sentir-se com direito ao uso da linguagem independentemente do "poder escrever" do professor, que se refelte tantas vezes como "escreva".

Assim, a própria "consciência metalingüística" na escritura (aqui incluídos os sinais de pontuação) não parece suficiente, se ela se resumir ao "conhecimento" ditado pelas normas já conhecidas, que dizem muito pouco a respeito do funcionamento discursivo.

P A R T E I I

PONTUAÇÃO: A PRÁTICA ATUAL

Se o mundo antigo vivia da Fé, o moderno vive da dúvida, que transformou em ciência. O homem de hoje não crê, mas reexamina e experimenta. E assim se caracteriza não por uma unidade de pensamento, mas por uma variedade de rumos.

Pradelino Rosa

PROCECIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Preliminares

Conscientes dos problemas relativos ao ensino do Português, nas escolas brasileiras, os cursos de pós-graduação em lingüística têm como um dos objetivos levar os professores a uma mudança de atitude no que diz respeito ao ensino da Língua, considerando como ela se desenvolve e nas circunstâncias sociais de sua prática.

De modo geral, não há respeito à realidade da relação que a criança tem com a linguagem.

A linguagem só funciona no jogo social-real
(POSSENTI, 1986, p. 307).

Mas o que acontece nas salas de aula é que, muitas vezes, as atividades com a linguagem são artificiais, fogem ao contexto do aluno, visam à metalinguagem, afastando-se, assim, as aulas de língua materna do seu objetivo primordial – levar ao domínio da língua nas diversas situações de interação. Também no dizer de Possenti,

...se deve praticar a linguagem na escola, não falar dela.
(Id. p.307)

Assim, antes que impor uma norma, fazendo "soletrá-la", a escola deve mostrar a variedade da linguagem em relação às situações comunicativas.

Com base no exposto, e considerada a discussão teórica na primeira parte deste trabalho, sentiu-se a necessidade de investigar a realidade quanto ao emprego dos sinais de pontuação, e, mais especificamente, o que é levado em consideração quando se trata desse aspecto da linguagem escrita. Verificou-se como se dá o ensino-aprendizagem na sala de aula e também sua prática no universo literário, a fim de constatar suas variações e mudanças – características inerentes às línguas vivas – com o objetivo de colocar em evidência o emprego e o funcionamento textual da pontuação, tanto em produção como em compreensão, a partir de questões consideradas fundamentais. As reflexões finais englobarão as articulações entre os vários processos examinados aqui.

2. Metodologia

Feito, na primeira parte deste trabalho, o estudo histórico e teórico dos sinais de pontuação e seu emprego, procede-se, agora, à análise do material coletado junto a alunos, a professores e a escritores.

A investigação obedeceu à seguinte ordem:

1) Elaborou-se um questionário de onze perguntas, que foi enviado, juntamente com uma circular, a vinte e oito professores de língua portuguesa, do ensino de I e II graus, de estabelecimentos públicos e particulares, e a dezenove professores de língua portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As perguntas são as seguintes:

1. Por que as escolas ensinam "regras" de pontuação a seus alunos praticamente em todos os níveis?
2. Alunos de 8 anos, 12 anos, 15 anos e jovens-adultos usam as mesmas estratégias ao empregar a pontuação em suas produções?

3. Como professor de Português, você consulta manuais ao preparar suas aulas? Quais?
4. Sente lacunas, teoricamente falando, nos manuais e livros didáticos quanto à pontuação?
5. É importante que o aluno – em todos os níveis – respeite as normas de pontuação na sua produção textual? ou sente que ele tem uma maneira pessoal de atualizar o discurso escrito? Que observações você faz, nesse ponto, ao corrigir redações?
6. A pontuação é uma prática mecânica ou faz parte da língua? É produtivo continuar ensinando pontuação, usando frases totalmente isoladas?
7. Você vê na pontuação um meio de fortalecer a linguagem e enriquecer a capacidade de expressão? Os alunos conseguem manifestar isso em suas produções? Como?
8. Escritores e poetas têm uma pontuação mais livre. A comunicação jornalística tem necessidade de uma pontuação mais visual, mais lógica, com mais rigor, porque tem necessidade de referência. Qual a influência de formas textuais tão diferentes para o Ensino?
9. Há uma relação biunívoca entre as pausas-entonações – na leitura – e os sinais gráficos de pontuação – na escritura? As duas "pontuações" se correspondem?
10. Afirma-se que a função da pontuação relaciona-se com o tipo de texto escrito, ou seja, na dissertação utiliza-se pontuação "objetiva"; redações literárias comportam mais pontuação "subjativa". Você concorda?

11. Em relação ao livro didático e apostilas tão empregados nas escolas e cursinhos, há alguma evolução no estudo do emprego dos sinais de pontuação? Quais as suas observações?

2) Elaborou-se um questionário de seis perguntas que foi enviado, juntamente com uma circular, a vinte e quatro escritores catarinenses, compreendendo: a) contistas; b) poetas; c) romancistas; d) autores de literatura infanto-juvenil; e) críticos literários. Ressalta-se que desse grupo de escritores nove fazem parte da Academia Catarinense de Letras. Compõem o questionário as perguntas:

1. Toda atividade de linguagem supõe uma audiência – leitores –. Em vista disso, que importância você dá à pontuação no seu trabalho literário?
2. Obedece, você, às regras de pontuação? ou tem hábitos de pontuação que lhe são peculiares?
3. A pontuação deve se sujeitar às exigências do estilo ou da língua? Fere seu estilo por respeito à norma? Por quê? Quando?
4. Como você vê a relação entre o papel lógico-intelectivo da pontuação e o seu papel afetivo-expressivo?
5. Escritores e poetas têm uma pontuação mais livre. A comunicação jornalística necessita de uma pontuação mais visual, mais lógica, com mais rigor, porque tem necessidade de referência.
 - a. Posicione-se em relação ao que foi dito.
 - b. Qual a influência de ambas no ensino da língua portuguesa?
6. Quando o revisor modifica algum sinal de pontuação, ele não está suprimindo algo que lhe é pessoal, que para você tem razão de ser? Aceita facilmente as correções? Justifique.

Os objetivos específicos de cada uma dessas etapas estão delineados nos respectivos capítulos. Conduzidas as duas primeiras etapas, deu-se prosseguimento à terceira.

3) Essa etapa iniciou-se com a escolha dos colégios, um público e um particular. A escola pública escolhida foi o Colégio Estadual Simão José Hess, situado na Avenida Madre Benvenuta, no Bairro Trindade, município de Florianópolis. Para escola particular foi escolhido o Colégio Barddal, próximo ao Colégio Simão José Hess, também na Avenida Madre Benvenuta. A escolha do Colégio Barddal foi motivada pelo fato de adotar apostilas, elaboradas pelos professores da escola.

Feitas as escolhas, estabeleceu-se o primeiro contato com os diretores para expor o trabalho a ser realizado e solicitar a devida autorização.

A aceitação e o apoio por parte da direção da escola pública foram louváveis, fazendo-se o encaminhamento aos professores com os quais se relacionava diretamente a pesquisa. Estando o diretor do Colégio Barddal viajando, os contatos foram mantidos com as coordenadoras pedagógicas do I e II graus, cujo apoio se faz merecedor de elogios. Foram feitos também os primeiros contatos com os professores das séries escolhidas. Porém, surpreendentemente, de volta da viagem e tendo conhecimento da pesquisa, o diretor do Colégio Barddal não a autorizou. Buscando o Colégio Coração de Jesus, das Irmãs da Divina Providência, situado na Rua Emir Rosa, no centro de Florianópolis, encontrou-se o apoio da direção. Em relação à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a ação se fez de maneira informal, diretamente com os professores, por serem colegas de trabalho.

Recebidos da direção de cada um dos colégios os horários dos professores com quem se viesse a trabalhar, foi-lhes apresentado o mesmo questionário enviado aos demais professores, pedindo-se seu apoio para:

- a. Responder o questionário da maneira mais completa possível;
- b. Ceder, para análise, redações de seus alunos cursando as séries

relacionadas:

3ª série do I grau

7ª série do I grau

2ª série do II grau

I fase de Letras da UFSC

II fase de Letras da UFSC

c. Oportunizar contato com alguns alunos das mesmas séries para realização da gravação de textos.

Deve ficar claro que, em relação ao I e II graus, foram coletados e analisados materiais correspondentes da escola pública e da escola particular. Os alunos da 2ª série do II grau da escola pública freqüentavam o curso noturno.

Estabelecido o contato com os professores e combinados os horários, iniciaram-se as gravações com os alunos, período em que o professor de cada série providenciava as redações. Os alunos não receberam treinamento nem fizeram suas redações especialmente para os fins da pesquisa: foram aproveitadas redações que alguns professores já tinham em mãos. O mesmo esquema foi adotado com as duas fases do curso de Letras. Procurava-se, com isso, manter as condições estabelecidas na própria escola.

Na análise das gravações e redações dos alunos, tendo em vista um dos objetivos da análise, serão utilizadas as seguintes convenções:

- (.) indica emprego de sinal não coincidente com o do texto original;
- () indica ausência de sinal de pontuação, onde havia um no texto original;
- (/) indica pausa não correspondente à pontuação do texto original

Para cada uma das turmas selecionadas, foi transcrito um texto literário para leitura, correspondente ao nível da turma. A cada aluno foi pedido que produzisse a leitura, segundo critérios determinados. A primeira parte do texto trazia a pontuação original; da segunda parte do texto foi suprimida a pontuação.

Concluída essa etapa, cada aluno leu, no original, um texto próprio, anteriormente elaborado.

Conforme o projeto, os informantes foram selecionados por níveis de escolaridade, para que se pudesse avaliar:

- 1) o nível de maturidade em relação ao de escolaridade, dando-se como critérios a adequação e a diversificação dos sinais;
- 2) a relação pontuação/leitura – correspondência ou não sinais/pausa – entonação;
- 3) estratégias de leitura e de pontuação.

Não se considerou a distinção escola pública/escola particular para controle de resultados. Desejava-se apenas ampliar o espectro da pesquisa.

Procurou-se, para instrumento de pesquisa, utilizar textos que caracterizassem uma pontuação mais diversificada, condizente com o gênero. Na etapa da leitura foi pedido a cada informante para:

- a. ler o texto silenciosamente – leitura de reconhecimento do texto;
- b. fazer a leitura em voz alta;
- c. propor a pontuação da parte não pontuada;
- d. ler novamente só a parte repontuada;
- e. ler seu próprio texto.

Não foi estipulado o tempo a ser dedicado a cada informante; procurava-se deixá-lo à vontade e calmo, reforçando a importância da colaboração, já salientada pela professora da turma, para o bom andamento da pesquisa.

CAPÍTULO I

ANÁLISE DAS GRAVAÇÕES

1. 3^{as} Séries do I Grau

A população-alvo para as gravações das leituras se constituiu de quinze alunos, de ambos os sexos, dos colégios já referidos. Houve colaboração dos professores no sentido de encaminhar alunos de níveis diversificados, isto é, fracos, médios e fortes – *segundo avaliação do próprio professor*. O tempo dedicado a cada aluno foi, em média, 45 minutos, totalizando, aproximadamente, 12 horas.

Para essa série escolheu-se, como texto, a parte inicial da história do livro *Passarinho me Contou*, de Ana Maria Machado (1983), transcrito adiante.

Quanto ao gênero, é um texto literário bastante fantasioso, capaz de transportar as crianças para um mundo ideal. Está estruturado de tal maneira que os sinais de pontuação são muito variados: pontos, vírgulas, hifens, dois-pontos, exclamações e vírgulas combinadas. No todo, apresenta grau médio de dificuldade para a série.

Para a leitura do texto próprio, os alunos do Colégio Estadual Simão José Hess já haviam feito sua produção sobre "As Férias de Verão", visto que se aproximava o final do ano – outubro de 1993. Para produção textual, o Colégio Coração de Jesus seguiu, pela primeira vez, o método SARGENTIM; a motivação foi baseada no tema da Criança Abandonada.

As duas primeiras etapas desse método compreendem, primeiramente, uma preparação: na atividade em pauta, foi pedido ao aluno que desenhasse uma criança abandonada, seguindo o roteiro:

Onde ela está?
 O que ela está pensando e sentindo?
 Como ela é?
 Pense nisso enquanto estiver desenhando.

Em seguida, o aluno foi orientado para escrever sobre o assunto "Criança Abandonada", com total "liberdade". Sem medo de errar. Essa segunda etapa foi objeto de análise na presente tese. O comentário sobre a escritura desses textos será feito no próximo capítulo.

O fragmento da história de Ana Maria Machado, abaixo transcrito, foi apresentado ao aluno com pontuação de acordo com o original até a linha 15, omitindo-se qualquer sinal nos três parágrafos finais.

PASSARINHO ME CONTOU

Ana Maria Machado

1. Passarinho me contou que certa vez havia um reino. E, nesse
2. reino, um rei havia.
3. Havia também muita coisa bonita, coisa que nem se imagina.
4. Havia sol e havia mar. Muito sol. Muito mar. Com tudo o que
5. costuma essas belezas acompanhar. Ilhas, praias, coqueirais,
6. canoas a remo e a vela, redes de pesca e de sono, lagoas,
7. conchas, peixes, jardins de algas, floresta de coral, brisa a
8. soprar.
9. Às vezes, havia arco-íris. De noite, brilhava o luar.

10. A terra era daquelas em que, se plantando, tudodá.
11. Dava milho, mandioca, feijão, inhame, cará, fruta-pão. Dava
12. folha de toda espécie, fruta de todo tipo. Flor de todo perfume,
13. toda cor, toda música no nome. Flambuaiã, buganvília e
14. acácia. Alamanda, hibisco e quaresma. Orquídea, ipê, gravatá
15. e jasmim.
16. E o que havia nas matas, não dá nem para se contar. Igarapés,
17. cachoeiras, cascatas de refrescar. Cada árvore que dava para
18. um deus morar: sucupira, maçaranduba, jequitibá, canela,
19. baraúna, peroba, jacarandá. E, pelo meio delas, muita moita,
20. avenca, samambaia, trepadeira, barba-de-velho pendurada, cipó
21. cacheado, erva-de-passarinho trançada, muito lugar bom pra
22. bicho viver, caçar, se esconder.
23. Porque o que tinha de bicho também era uma grandeza. Paca,
24. tatu e tamanduá. Anta, cutia e gambá. Preguiça, macaco e guará.
25. Bicho pequeno, como a preá.
26. Bicho bem grande, feito o jaguar.
27. E quando passarinho conta e fala em bicho, ah!, até suspira!
28. Diz que o melhor são os pássaros, coisa mais linda não há!

1.1. Leitura do Fragmento Pontuado

Nessa série, os alunos não levaram muito em conta a pontuação intrafrasal, nem mesmo a interfrasal. Houve falta tanto por ausência como por excesso. Veja-se:

E, nesse reino, um rei havia. (01-02)

A terra era daquelas em que, se plantando, tudo dá. (10)

E, pelo meio delas, muita moita, avenca, samambaia, trepadeira... (19-20)

No primeiro exemplo, as vírgulas das intercalações não foram observadas por nenhum dos quinze alunos. As vírgulas dos segmentos intercalados nos dois outros exemplos só foram usadas por um dos 15 alunos. Os demais não usaram nenhuma das vírgulas, o que não indica qualquer problema nesse caso.

Em

Havia sol e havia mar. Muito sol. Muito mar. Com tudo o que costuma essas belezas acompanhar. (04-05)

os pontos simples não foram respeitados, chegando-se mesmo a ler e na marca do ponto, resultando:

...Muito sol e muito mar.

Nas enumerações, surgiram fatos como:

a) quando os substantivos vêm sozinhos, a pausa correspondeu à vírgula, obedecendo à pontuação original do texto:

Ilhas, praias, coqueirais,... (05);

b) quando os substantivos vêm acompanhados de locuções adjetivas, a tendência foi a entonação descendente, pontual, ao invés de ascendente, após cada enumeração:

...jardins de algas, floresta de coral, brisa a soprar. (07-08)

ficando a marcação prosódica correspondente a

...jardins de algas. Florestas de coral. Brisa a soprar.

c) Quando as enumerações estão divididas pelo ponto, a maioria dos alunos não fez pausa de ponto, mas de vírgula. Nem a maiúscula nem a última ligação com e serviram de pistas para a leitura:

Flambuaiã, buganvília e acácia. Alamanda, hibisco e quaresma. Orquídea, ipê, gravatá e jasmim. (13-15).

Esse texto deve ter parecido excessivamente pontuado, para alunos de 3ª série. Note-se que a pontuação sugere paradas contínuas, produzindo um tempo e ritmo de poesia, o que se reforça pelas rimas: mar, acompanhar, soprar, luar... e pelas seqüências justapostas com conjuntos, cujo referencial não era certamente todo conhecido. Na leitura, contudo, nem toda pausa ou ausência dela correspondeu a verdadeiro problema, mas a uma possibilidade do registro oral. Dada a repetição das enumerações, os alunos passaram a hipotetizar unidades sintático-semânticas muitas vezes cabíveis, embora os limites de enunciados nem sempre tenham sido reconhecidos. Isso pode ter sido provocado também pela quantidade de frases nominais, que podiam certamente fazer parte de uma frase maior.

1.2. Leitura do Fragmento não Pontuado

Essa etapa foi suspensa após a tentativa feita com os três primeiros alunos. Os informantes mostravam-se desorientados, chegando-se a perceber uma certa desmotivação e acanhamento em colaborar. Houve preocupação com o estado psicológico da criança.

As observações feitas acima, com respeito às características do texto, associadas ao impasse que representou a leitura do trecho não pontuado, levam a postular que o que faltava ao texto era algo indispensável àquela tarefa. Isso será evidenciado nos níveis seguintes de escolaridade.

1.3. Pontuação do Fragmento

Dos quinze alunos, oito usaram vírgula em lugar dos dois-pontos presentes no texto original antes da enumeração, seis não usaram nada; apenas um repetiu os dois-pontos do texto original.

Cada árvore que dava para um deus morar: sucupira, maçaranduba, jequetibá... (17-18).

Deve-se salientar, contudo, que havia outras enumerações sem precedência de dois-pontos, no trecho anteriormente lido, o que mostra estratégias distintas na construção do texto.

Quanto ao uso do hífen, apenas três dos quinze alunos colocaram-no em *barba-de-velho* (20).

A colocação dos sinais de pontuação, de modo geral, foi bastante confusa. Doze dos quinze alunos não perceberam a maiúscula como pista para pontuar (aliás, usar maiúscula já é pontuar). Do substantivo que seguia fizeram adjetivo para o substantivo anterior:

Anta, cutia e gambá. Preguiça, macaco e guará. Bicho pequeno como a preá. Bicho bem grande, feito o jaguar. (24-25).

Doze dos quinze alunos interpretaram como

...gambá preguiça; ...preá bicho.

O texto original tem três exclamações:

- a) após a interjeição *ah!*, (27)
- b) final do período *...ah!, até suspira!* (27)
- c) final do texto *...coisa mais linda não há!* (28)

Veja-se o trecho:

*E quando passarinho conta e fala em bicho, ah! até suspira!
Diz que o melhor são os pássaros, coisa mais linda não há!
(27-28).*

Aconteceu o seguinte:

- a) três alunos marcaram o ponto de exclamação da interjeição, sem a vírgula;
- b) nenhum dos quinze alunos marcou a interjeição do período;

c) somente dois alunos marcaram a exclamativa no final do texto.

Essa ausência do ponto de exclamação – ou essa indiferença do aluno – pode significar apenas que ele não encontrou aqui a estrutura tipicizada no ensino daquele sinal (como em: Que linda menina!, Como Larissa é bonita!). De qualquer forma, podendo-se considerar o texto em questão como pleno de possibilidades, não se deve estranhar as divergências no uso dos sinais. Aliás, uma das formas de explorá-los é exatamente estudar os limites de sua variação de emprego dentro das estruturas.

1.4. Leitura do Fragmento Pontuado pelo Aluno

Após a pontuação, os alunos fizeram a leitura em voz alta. Construindo o sentido do texto à medida que iam lendo, percebiam, muitas vezes, que sua leitura necessitava de auto-correção. Pediam, mesmo, oportunidade para uma nova leitura.

*...samambaia, trepadeira, barba-de-velho(,) pendurada,
cipó(,) cacheado, erva-de-passarinho(,) trançada, ... (20-21).*

Nesse caso, certamente hipotetizaram, a partir do que já havia lido, que se tratava de uma seqüência simples de nomes, até esbarrarem em um adjetivo. A leitura em voz alta levou-os a perceber a falta de coesão provocada pela vírgula indevida.

O mesmo aconteceu em:

*Paca, tatu(,) e tamanduá. Anta, cutia(,) e gambá. Preguiça,
macaco(,) e guará. (23-24)*

E quando passarinho(,) conta e fala(,) em bicho... (27)

com a ressalva de que, nos enunciados com e, nada impede a colocação da vírgula, sobretudo em um texto como esse, com ritmo de poesia, bastante entrecortado.

Outros leitores não foram capazes de efetuar a auto-correção. Percebia-se que tinham dificuldade para construir o sentido do texto à medida que o liam. Preocupavam-se com os sinais gráficos, concentrando seus esforços em soletrar, sem explorar o sentido. Esse procedimento reflete o modelo de Gough, descrito no capítulo III da primeira parte. Atropelavam a leitura, atrapalhavam-se, não revelavam habilidade suficiente para refletir o texto. Em contrapartida, muitos leitores acharam a história engraçada, quase nem conseguiam ler devido ao riso: realmente entendiam o que estavam lendo.

1.5. Leitura do Próprio Texto

A leitura da própria redação foi feita com mais desenvoltura e confiança, mesmo apresentando problemas de pontuação, associados à má estruturação do texto. Percebiam-se dois tipos de leitor:

1) Aquele que tem uma certa consciência metalingüística, isto é, quando sente que a leitura não está bem, pára, monitora sua leitura e dá continuidade a ela;

2) Aquele que lê aos saltos até chegar ao ponto de não conseguir prosseguir. São normalmente leitores que se orientam somente pelas pistas formais do texto. Seguem as estratégias de leitura de Gough, cujo modelo ascendente parte dos aspectos visuais. Nesse modelo serial, cada etapa precisa ser vencida antes da parte anterior. Centraliza os esforços nas etapas mais elementares do processo – reconhecimento de letras para chegar à palavra. Não explora o significado. Foi o que se percebeu com esse grupo de informantes.

Os alunos considerados de bom nível *pelo pesquisador*, isto é, os que liam melhor, monitoravam a pontuação em proveito do sentido, diante de um sinal de pontuação inadequado – como o caso citado da vírgula entre substantivo e adjetivo, que formam uma unidade sintático-semântica – e davam prosseguimento à leitura.

Para os dois grupos, a leitura do trecho sem a devida pontuação causou estranheza e insegurança, confirmando o que muitos autores salientam: que a pontuação é elemento fundamental da escrita.

Percebeu-se que os alunos mais críticos eram mais cautelosos, liam mais devagar, "estudavam" o texto; iam construindo o seu sentido à medida que a leitura prosseguia.

2. 7^{as} Séries do I Grau

O grupo de informantes constituiu-se de doze alunos, de ambos os sexos, dos colégios anteriormente citados. Aqui também houve a participação dos professores, no sentido de encaminharem alunos de níveis variados: fracos, médios e fortes, segundo *avaliação do professor*. As gravações perfizeram um total aproximado de 9 horas, incluindo o tempo para a pontuação da parte do texto desprovida de sinais.

Para essa série escolheu-se, como texto, o primeiro capítulo do livro *Um Amigo Muito Especial* (1981), da escritora catarinense Maria de Lourdes Ramos Krieger Locks.

Aqui transcreve-se o excerto em sua forma original. O texto apresentado aos alunos foi despojado da pontuação a partir da linha 20.

UM AMIGO MUITO ESPECIAL

Maria de Lourdes Ramos Krieger Locks

1. Lauro acordou de madrugada, assustado: o barulho de um
2. trovão estremeceu a casa. Chovia forte e caía um raio após
3. outro. Pelo vidro da janela ele podia ver o clarão que seguia
4. cada raio. Via o clarão e ficava esperando o barulho que se
5. seguia, tremendo de medo. Era fácil fechar os olhos para não
6. ver, e os ouvidos para não ouvir, mas isso não impediria os
7. raios de caírem nem os trovões de rugirem. E, acima do medo, o
8. menino sentia fascínio por tempestades.
9. Olhou para a cama de casal, ao lado: a mãe e a vó tinham
10. levantado. Ouviu os passos delas na cozinha e na sala;
11. colocavam latas embaixo dos buracos do teto.
12. Andar de noite pela casa quando chovia era meio
13. arriscado, por causa das latas que eram muitas por causa
14. dos furos no teto que eram muitos. Sempre que chovia a vó
15. resmungava: "Tá na hora de rumar de novo a telha", e a mãe
16. concordava, com a cabeça. Mas as duas sabiam que a cada nova

17. chuva elas iriam correr com as latas para colocarem sob os
18. buracos, porque arrumar as telhas custava dinheiro. E isso elas
19. não tinham.
20. Houve uma ocasião em que Vítor, tio de Lauro, trabalhou numa
21. construção e conseguiu algumas telhas. Então ele arrumou o
22. telhado, mas já fazia muito tempo. Assim, a mãe e a vó, ao
23. começar a chuva, ficavam correndo com as latas; esvaziando
24. umas, colocando outras no lugar. No quarto, as camas eram
25. afastadas da parede, evitando a água que corria livre.
26. – Precisamos falar com o Vítor para conseguir cobertura nova –
27. disse a mãe. A velha resmungou. "Hum, hum".
28. Os clarões seguiam-se uns aos outros, os trovões ficavam mais
29. fortes, a chuva aumentava.
30. A velha correu a pegar palma benta para queimar. Olhou o
31. espelho na parede, destapado, resmungou "hum, hum" e foi
32. cobri-lo com uma blusa. Lauro sentiu vontade de seguir a vó até
33. a cozinha, acender a palma, mas outro trovão rebentou perto,
34. estremecendo novamente a casa. Lauro escondeu o rosto no
35. travesseiro e sentiu-se triste por morar numa casa tão fraca que
36. tremia com barulho de trovão.

Esse texto é uma narrativa literária juvenil, em forma de romance, que retrata as aspirações e necessidades de relacionamento do adolescente Lauro, fazendo-o defrontar-se, ao mesmo tempo, com as limitações da vida real, em uma tentativa de conscientização para a percepção dos desníveis sociais. A pontuação é bastante variada, mas pouco densa. No início, aparecem os dois-pontos em um contexto não muito provável para o emprego do sinal. O emprego da vírgula é polivalente. Ocorrem o ponto, o ponto-e-vírgula, além das aspas, repetidas para situar as falas dos personagens, alternando com parágrafo e travessão, que ocorre uma só vez no capítulo.

Para a leitura do texto próprio, os alunos do Colégio Estadual Simão José Hess produziram com base em uma gravura que retrata a seca. Nela aparecem pessoas desnutridas, inclusive uma mulher magérrima com um filho raquítico ao colo, trazendo o slogan: "Pão para quem tem fome". Esse tema fora

escolhido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), para a Campanha da Fraternidade de 1985. Já o tema desenvolvido pelos alunos da 7ª série do Colégio Coração de Jesus, baseado no método SARGENTIM, tratava de amigo. Os enfoques foram os mais variados. Tomavam como amigo desde o professor até a agenda escolar.

2.1. Leitura do Fragmento Pontuado

Nessa série há indícios de uma certa atitude metalingüística na elaboração e integração de representações, embora discordante, às vezes, do que estabelece a gramática normativa. Nove dos doze alunos, por exemplo, realizaram pausa entre sujeito e predicado:

...o barulho de um trovão(/) estremeceu a casa. (01-02)

...a mãe e a vó(/) tinham levantado. (09-10)

A pontuação intrafrasal também é bem marcada nessa fase. Dez dos doze alunos isolaram na leitura o adjunto adverbial de lugar, em

Pelo vidro da janela(/) ele podia ver o clarão que seguia cada raio. (03-04),

o que corresponde a uma representação possível, embora o texto não tivesse essa marca.

Mostrou-se uma constante a marcação de pausa antes da conjunção e, nas coordenadas aditivas sindéticas, com o mesmo sujeito.

Via o clarão(/) e ficava esperando o barulho que se seguia. (04-05).

Aqui tem-se uma pausa rítmica possível, embora não correspondendo a vírgula no texto.

Ocorreu com frequência pausa antes do pronome relativo *que*, independente de a subordinada adjetiva ser explicativa ou restritiva:

...por causa das latas(/) que eram muitas por causa dos furos no teto(/) que eram muitos; (13-14)

o que também não indica, nesse exemplo, atitude inaceitável.

Expressões intercaladas normalmente sofreram "infração" em relação a uma das vírgulas. Nove dos doze alunos não fizeram a primeira pausa em

E () acima do medo , o menino sentia fascínio por tempestades. (07-08)

Na economia do oral "embora leitura", pode-se dizer que essa leitura é adequada.

2.2. Leitura do Fragmento não Pontuado

Como na 3ª série do I grau, na 7ª também essa etapa teve de ser suprimida. Considerando ter-se admitido um certo nível de organização, é notável a possibilidade de confusão, de introdução de limites prosódicos absolutamente impróprios – o que aponta sempre na direção da constitutividade da pontuação na escrita (dublando, aliás, o sistema prosódico) – sem com ele confundir-se.

2.3. Pontuação do Fragmento

Na 7ª série a aposição apresentou dificuldade. Exemplificando:

...Vitor, tio de Lauro, trabalhou numa construção... (20-21).

Somente dois dos doze alunos segmentaram a expressão apositiva; seis colocaram só a primeira vírgula e quatro não a marcaram. O desvio observado está no fato de ter sido eliminada uma das vírgulas, normalmente a

segunda. Ocorrência que se pode talvez explicar pela insegurança em relação à norma que proíbe a vírgula entre sujeito e predicado. Algo semelhante acontece em

Assim, a mãe e a avó, ao começar a chuva, ficavam correndo com as latas ... (22-23).

Em relação ao sintagma *ao começar a chuva*: sete alunos usaram a primeira vírgula e dois a segunda.

A vírgula, antes do *mas* adversativo, nem sempre é usada pelos alunos.

Em

Então ele arrumou o telhado, mas já fazia muito tempo (21-22),

somente cinco dos doze alunos a usaram.

O uso do ponto-e-vírgula pelos alunos é limitado, visto apresentar função imprecisa; ora pode assumir a função do ponto, ora a da vírgula. Nenhum dos doze alunos empregou o ponto-e-vírgula conforme o original do texto. Dois substituíram-no pela vírgula (o que é cabível) e os demais não o marcaram. Veja-se:

Assim, a mãe e a avó, ao começar a chuva, ficavam com as latas; esvaziando umas, colocando outras no lugar. (22-24).

O travessão, que faz parte da ordenação lógica do texto, também não tem função clara para os informantes. Em

-- Precisamos falar com o Vítor para conseguir cobertura nova - disse a mãe. (26-27),

somente dois alunos conseguiram marcar os dois travessões de acordo com o texto original. Ninguém mais suspeitou do primeiro e mais dois marcaram o

segundo. Observe-se que esse sinal é trabalhado desde as primeiras séries do ensino.

As aspas, cuja função nas citações que seguem é sinalizar a fala do outro, também não foram usadas pelos alunos. Em

A velha resmungou. "Hum, hum". (27) e ... resmungou "hum, hum". (31),

somente um dos doze as usou nas duas falas da personagem.

Nessa série, a ordem sintática linear é base para o aluno. Em

Olhou o espelho na parede, destapado, resmungou "hum, hum" e... (30-31),

nenhum dos doze alunos isolou o qualificativo deslocado. A concordância também não chamou a atenção do aluno para algo "estranho" no enunciado (parede destapado?). A compreensão dos elementos compara-se a um tecer: morfologia, sintaxe (pontuação, concordância, regência, etc.), semântica/leitura, compreensão, interpretação, produção formam um todo indissociável – coeso e coerente, hierarquizado. Essa configuração não pode ser dominada com tanta facilidade pelo aluno.

2.4. Leitura do Fragmento Pontuado pelo Aluno

As pausas na leitura são bem mais freqüentes que a pontuação na escrita. Existe, na opinião de lingüistas (Freitas, 1987), uma relação forte entre a entonação e a introdução de pausas no discurso. O aposto *tio de Lauro* (20), antes assinalado graficamente por somente dois alunos, foi marcado pela entonação por dez alunos. A expressão adverbial de lugar, em *No quarto, as camas...*(24), marcada na escrita por apenas quatro alunos, veio assinalada na leitura pelos doze alunos. Em

Os clarões seguiam-se uns aos outros, os trovões ficavam mais fortes, a chuva aumentava (28-29),

seis dos doze alunos fizeram uma pausa maior, isto é, de ponto-e-vírgula, entre as duas primeiras enumerações, talvez por serem enumerações mais longas. Três chegaram a ligar com e as duas últimas enumerações. Um outro fator que chamou a atenção nessa citação foi a pausa marcada também por seis dos doze alunos, após os sujeitos. Em,

Lauro (/) escondeu o rosto no travesseiro... (34)

uma pausa entre o sujeito *Lauro* e o predicado *escondeu* foi marcada por sete dos doze. Em

Olhou o espelho na parede, destapado, resmungou... (30-31),

viu-se que na escrita nenhum aluno isolou adequadamente o predicativo deslocado. Na leitura, a pausa foi devidamente feita por oito dos mesmos alunos.

Na 3ª série, foi uma constante a pausa antes do e em coordenadas, mesmo quando com o mesmo sujeito. Aqui o mesmo fenômeno se repetiu, chegando-se, na leitura, a eliminar o e, substituindo-o pela pausa.

No número elevado de pausas em relação à escrita constatam-se dois fatores:

a) pausas enfáticas, próprias da interpretação do leitor, mesmo que não marcadas no texto;

b) pausas indevidas, fruto de não compreensão na leitura.

No texto trabalhado – *Um Amigo Muito Especial*, da escritora Maria de Lourdes –, desde o início chamou a atenção o emprego de alguns sinais de pontuação. Surgida a oportunidade, foi marcado um encontro com a escritora para a discussão do uso desses sinais. Atente-se para as colocações da autora.

Em

Lauro acordou de madrugada, assustado: o barulho de um trovão estremeceu a casa (1-2),

o uso dos dois-pontos se explica pela ênfase à causa. A conjunção enfraqueceria a relação causal. Observou a autora que Clarice Lispector, em seus contos, também usa esse artifício; talvez o tenha assimilado inconscientemente.

Com referência a

Era fácil fechar os olhos para não ver, e os ouvidos para não ouvir, mas isso não impediria os raios de caírem nem os trovões de rugirem. (05-07),

ao ser perguntada sobre o porquê de usar a vírgula antes da conjunção *e*, tratando-se do mesmo sujeito, respondeu que mesmo "infringindo" a regra, o uso da vírgula foi consciente: desejava separar bem uma ação da outra. A pausa da leitura, correspondente à vírgula na escrita, sugere maior distância entre uma ação e outra. Detecta-se, no emprego apontado, um paralelismo sintático, que reforça a separação intentada.

No segundo parágrafo do texto

Olhou para a cama de casal, ao lado: a mãe e a vó tinham levantado. Ouviu os passos delas na cozinha e na sala; colocavam latas embaixo dos buracos do teto. (09-11),

os dois-pontos têm a função de chamar a atenção para o que vem a seguir. Apresentam economicamente uma cena, do ponto de vista do personagem que olha. O ponto-e-vírgula, empregado no mesmo parágrafo, cria a idéia de dependência da segunda oração em relação à primeira. O ponto cortaria as ações, perdendo-se em coesão.

Em

Andar de noite pela casa quando chovia era meio arriscado, por causa das latas que eram muitas por causa dos furos no teto que eram muitos (12-14),

o adjunto adverbial *quando chovia* não foi isolado por vírgulas para dar ênfase à idéia como um todo. Já a vírgula que deveria constar entre as enumerações *...por*

causa das latas que eram muitas () por causa dos furos no teto que eram muitos (13-14) foi tirada pela editora, deixando a autora bastante chateada. Há também um enunciado complexo em que, feita a opção pela causal, o uso de vírgulas antes cortaria o ritmo narrativo.

Em

Sempre que chovia a vó resmungava: "Tá na hora de rumar de novo a telha", e a mãe concordava, com a cabeça. (15-16),

as aspas têm a função de incorporar mais a fala da personagem ao parágrafo do narrador. Descobriu a autora, recentemente, quando de uma revisão geral dos seus escritos, que essa estratégia faz parte do seu estilo.

Considerem-se as locuções seguintes:

*Então ele arrumou o telhado, mas já fazia muito tempo.
Assim, a mãe e a avó, ao começar a chuva, ficavam correndo com as latas; esvaziando umas, colocando outras no lugar.
(21-24).*

A autora não usou a vírgula após a partícula seqüenciadora *Então* (21) e a usou após *Assim*, (22). Explicou que termos pequenos só isola quando quer enfatizar. Constatou-se também que há uma vírgula próxima, antes do *mas*, que desobriga a parada anterior, facilitando o fluxo, mostrando claramente a coesão pretendida.

O uso do ponto-e-vírgula (23) tem a função de estabelecer uma gradação nas ações. O emprego de uma vírgula, por exemplo, colocaria as ações em um mesmo nível.

Afigurou-se estranha a diferença no uso da pontuação em situações similares:

A velha resmungou. "Hum, hum." (27)

Olhou o espelho na parede, destapado, resmungou () "hum, hum" e foi cobri-lo com uma blusa. (30-31).

A pontuação utilizada pela escritora diferenciou-se, nas duas ocorrências, pela ausência do ponto antes de *hum, hum* e a conseqüente escrita do *hum, hum* em minúscula; na segunda ocorrência, ela objetivava obter uma maior integração entre a ação mencionada pelo narrador e a própria ação. Mais uma vez, a editora não respeitou a pontuação original da escritora, quebrando, no primeiro caso, a unidade proposta entre narrador e personagem. Mais adiante tomar-se-á conhecimento da opinião dos escritores a esse respeito.

Na assertiva

Olhou o espelho na parede, destapado, resmungou "hum, hum" foi cobri-lo com uma blusa (30-32),

o deslocamento do predicativo, corretamente entre vírgulas, se deu com a intenção de realçar o susto da "velha" diante do fato de o espelho ainda estar destapado em meio à tempestade. Esse episódio resgata costumes relacionados com a infância da escritora.

O que despertou o interesse por um contato com a autora foi o fato de grande parte dos informantes não terem feito uso dos sinais ora discutidos. As ponderações apresentadas pela escritora vêm corroborar o que se desenvolveu na pesquisa, a respeito das estratégias do redator, dos valores relativos dos sinais de pontuação, associados às variações individuais, elementos que exigem a consideração e o respeito do professor, na produção de seus alunos.

2.5. Leitura do próprio Texto

Quando a produção do aluno apresentava problemas de estruturação – e foram muitos – a pontuação também não estava bem marcada. Isso produziu muita insegurança na leitura, que se deu com atropelo, resultando em muitos trechos confusos. O aluno acabava desistindo de ler o seu próprio texto. Percebe-se, então, que ele lê melhor textos de terceiros, que apresentam pontuação adequada. No caso de produções bem estruturadas, com emprego razoável dos sinais, a leitura se deu com firmeza, com domínio: o aluno deixava transparecer que pisava em terreno conhecido.

3. 2^{as} Séries do II grau e I e II Fases de Letras

Esse grupo de informantes foi constituído de quinze alunos das 2^{as} séries do II grau e onze alunos das duas fases de Letras, freqüentando a disciplina de Redação. Como nas séries do I grau, aqui a contribuição dos professores também ocorreu. O tempo de contato com os alunos para as gravações correspondeu, aproximadamente, a 19 horas. Os alunos do curso de Letras, principalmente, demonstraram especial interesse pela pesquisa.

Nesses níveis de ensino, escolheu-se como texto a seção "Carta ao Leitor", da revista **VEJA**, de 27/10/1993, cujo título é "A crise atual e as lições da História." O excerto está aqui transcrito na sua forma original. Quando apresentado aos alunos, os dois últimos parágrafos não foram pontuados.

A crise atual e as lições da História Carta ao Leitor – Revista **VEJA**

1. Com esta edição, **VEJA** oferece ao leitor mais um presente
2. para comemorar o aniversário de 25 anos de revista: uma
3. retrospectiva sobre o último quarto de século, no Brasil e no
4. mundo. Editada por Dorrit Harazim, a retrospectiva de 170
5. páginas traça um painel dos anos que, iniciados pelo marco de
6. 1968, definiram o que o Brasil é hoje. Estão nesta edição especial
7. os momentos decisivos de nossa História, como o ciclo dos governos
8. militares, a campanha pelas eleições diretas para presidente, a
9. redemocratização e o impeachment de Fernando Collor. Estão lá
10. também as canções de sucesso, as modas, as alterações no
11. comportamento, as novelas e as celebridades – desaparecidas ou
12. ainda na ativa. É uma edição para o leitor acompanhar as crises,
13. alegrias e heroísmos desses 25 anos.
14. Por coincidência, a retrospectiva é lançada no mesmo
15. momento em que se inaugura uma nova crise política. A CPI do
16. Orçamento, formada na semana passada com base na última

17. reportagem de capa de VEJA, é o epicentro de uma crise grave.
18. Como nela estão envolvidos empreiteiros, ministros, governadores
19. e, majoritariamente, parlamentares, todas as atenções se voltam
20. para o congresso, símbolo maior da democracia e do império da
21. lei. É o Congresso, enquanto instituição, que já começa a ser
22. questionado.
23. É um questionamento equivocado. A corrupção não tem origem
24. no Congresso, ainda que nele esteja instalada. A corrupção nasce
25. da relação incestuosa entre empresários inescrupulosos e
26. gerentes da máquina do Estado, que por vezes usam os préstimos
27. de uns poucos parlamentares venais. Qualquer que seja o
28. desenrolar da crise, e o seu término, há de se preservar o
29. Congresso. Sem ele, não há democracia, não há lei.
30. A História desses últimos 25 anos mostra que, todas as vezes
31. que o Congresso esteve fechado ou tutelado, a Justiça deixou de
32. reinar, e o país esteve submetido ao arbítrio e á força. As
33. turbulências políticas passam, mas é preciso que a democracia,
34. cristalizada no Congresso, permaneça. Os homens podem passar,
35. mas a Justiça deve permanecer. Que se apurem as denúncias e se
36. punam os culpados – sempre dentro da norma democrática e
37. conforme as leis vigentes.

A "Carta ao Leitor" faz uma síntese do que está apresentado na edição especial da revista, em comemoração aos seus 25 anos – uma retrospectiva dos momentos significativos da História do nosso Brasil. Junto a essa retrospectiva, o texto aborda, de maneira crítica, aspectos marcantes do momento político nacional.

Para leitura do texto próprio, a 2ª série do Colégio Estadual Simão José Hess teve como base para sua produção o texto:

A fome, que atinge milhões de brasileiros, não deve ser tratada como uma questão unicamente de desnutrição do ponto de vista puramente biológico. Deve, sim, ser tratada como uma questão política, englobando todos os aspectos técnico-sócio-econômicos, responsáveis pela desnutrição.

Os informantes da 2ª série do Colégio Coração de Jesus tiveram como motivação o pensamento: "Os erros fazem parte da verdade."

Os alunos da I fase do curso de Letras da UFSC, após estudarem a teoria sobre "As Informações Implícitas", tiveram como proposta a construção de um texto fazendo valer as idéias de pressuposto e subentendido. Para os alunos da II fase do mesmo curso, propôs-se que defendessem a "Liberdade de Imprensa", introduzindo uma citação sobre liberdade.

Feita a gravação das diversas etapas do trabalho com essas turmas, efetuou-se a análise, após a qual se verificou que as diferenças nesses níveis não foram significativas. Em vista disso, o relato será feito como um todo, chamando-se a atenção, quando necessário, para as diferenças.

3.1 *Leitura do Fragmento Pontuado*

A leitura do texto em voz alta auxiliou na sua pontuação e compreensão. Isso veio acontecendo desde o trabalho com a 7ª série, quando muitos informantes faziam auto-correção. Muitas pausas "indevidas" repetiram-se, como aquela acompanhada de entonação descendente na fronteira entre sujeito e predicado. Em

Editada por Dorrit Harazim, a retrospectiva de 170 páginas traça um painel dos anos que, iniciados pelo marco de 1968, definiram o que o Brasil é hoje.(04-06),

onze dos quinze alunos do II grau produziram pausa entre o sujeito e o predicado:

... a retrospectiva de 170 páginas (/) traça... (04-05)

e quatro dos onze alunos do nível superior a marcaram também.

A pausa antes do e passa a ser quase "regra". Só para exemplificar uma de tantas ocorrências, em

...como o ciclo dos governos militares, a campanha pelas eleições diretas, para presidente, a redemocratização (/) e o impeachment de Fernando Collor. (07-09),

onze dos quinze alunos de II grau marcaram pausa, fazendo o mesmo cinco dos onze alunos do nível superior. Ocorreu, até mesmo, em

...ministros, governadores (/) e, majoritariamente, parlamentares,... (18-19)

que a pausa da vírgula após o e (visto "majoritariamente" estar intercalada) fosse deslocada para antes do e.

3.2. Leitura do Fragmento não Pontuado

A leitura do fragmento sem pontuação, que havia sido suprimida na experiência com alunos de I grau, tornou-se possível com alunos do II Grau e do Curso Superior. Pôde-se observar que leitores capazes de construir significado fizeram pausas/entonação de acordo com a estrutura sintática do texto. Quando sentiam que havia impropriedade, faziam auto-correção, apresentando consciência metalingüística. Já outros leitores se revelavam pelo atropelamento do texto, trocando palavras, percebendo-se, desde logo, que a leitura não fazia sentido. A grande maioria apresentou leitura mais vagarosa, insegura, cautelosa, "medrosa", até chegar à desistência. Cinco dos vinte e seis alunos (três do II grau e dois do nível superior) fizeram comentário a respeito da dificuldade de ler sem pontuação. A experiência demonstrou que a leitura da parte não pontuada foi melhor dominada pelos alunos do III grau. Mesmo assim, quatro dos onze alunos se desestruturaram, não observaram pistas como a maiúscula. Os outros sete, quando necessário, fizeram auto-correção e dois acharam assustador ter de ler a parte não pontuada.

Pode-se afirmar, a partir disso, que a leitura em voz alta favorece maior percepção e conscientização sobre o emprego dos sinais, podendo resultar dessa relação – leitura em voz alta/pontuação – uma utilização mais variada e eficiente. Tal experiência fará parte do conjunto de propostas pedagógicas.

3.3. Pontuação do Fragmento

A pausa na fronteira sujeito/predicado, referida antes, se reflete, na língua escrita, através do emprego da vírgula na mesma posição. Em

A corrupção (,) não tem origem no Congresso... (23-24)

A corrupção (,) nasce da relação incestuosa ... (24-25),

três dos quinze alunos do II grau e dois dos onze alunos do nível superior usaram a vírgula entre o sujeito e o predicado.

Em

A corrupção nasce da relação incestuosa entre empresários inescrupulosos e gerentes da máquina do Estado, que por vezes usam os préstimos de uns poucos parlamentares venais. (24-27),

cinco dos quinze alunos de II grau e três dos onze alunos do nível superior não usaram a vírgula antes da adjetiva explicativa, conforme norma da gramática tradicional – o que poderia se justificar na circunstância de enquadrarem *por vezes*, criando ritmo apropriado: *...gerentes da máquina do Estado que, por vezes, usam os préstimos...* Nesse recorte, a revista optou pela economia inversa, não demarcando o sintagma *por vezes*.

O travessão em

...e se punam os culpados -- sempre dentro da norma democrática e conforme as leis vigentes. (35-37),

foi substituído por vírgula, por doze dos quinze alunos do II grau e por oito dos onze alunos do III grau. Três dos quinze e três dos onze não usaram nada. Observe-se que nenhum usou o travessão do texto original.

Os alunos optaram por não demarcar segmentos como em

Qualquer que seja o desenrolar da crise, e o seu término, há de se preservar o Congresso (27-29).

Sem ele, não há democracia, não há lei. (29).

No primeiro caso:

Qualquer que seja o desenrolar da crise, e o seu término, há... (27-28),

doze dos quinze alunos de II grau e nove dos onze do nível superior não fizeram a demarcação. Também em

...é preciso que a democracia, cristalizada no Congresso, permaneça. (33-34),

nenhum dos quinze alunos do II grau isolou essa aposição com vírgulas. Também dez dos onze alunos do nível superior não a isolaram. A ausência total da primeira vírgula parece dar-se devido à coincidência de aparecer aí um adjetivo, interpretado como determinante (democracia que está cristalizada no Congresso), impedindo que se dividisse o constituinte – o que até faz sentido. O que não faz sentido é usar apenas uma vírgula:

...democracia () cristalizada no Congresso, permaneça. (33-34).

Há casos como esse em que mesmo "bons alunos" generalizam a regra. Internalizou-se a não separação de constituintes formados de substantivo mais adjetivo, sem analisar o contexto. Atente-se para o fato de, na análise do emprego dos sinais de pontuação, o erro poder dar-se tanto por ocorrência indevida, como por ausência, o que se constatou também na experiência.

A vírgula antes da conjunção adversativa é bastante marcada. Em

As turbulências políticas passam, mas é preciso... (32-33)

Os homens podem passar, mas a justiça deve permanecer.
(34-35),

oito dos quinze alunos do II grau e nove dos onze de nível superior marcaram a vírgula no primeiro exemplo; no segundo, usaram-na nove dos quinze alunos do II grau e oito dos onze de nível superior.

3.4. Leitura do Fragmento Pontuado pelo Aluno

A leitura oral introduz um número elevado de pausas, que não estão marcadas pela pontuação na escrita: tanto sinalizações "corretas", como as intercalações, por exemplo, quanto outras "incorretas", como a pausa entre sujeito e predicado, já tão longamente discutida.

A construção de pausas na leitura se rege por outros padrões, para além do da pontuação gráfica, como o provam as elevadas percentagens de não correspondência entre pausas e pontuação.

(FREITAS, 1987, p.24)

Comparando o texto escrito com a leitura das fitas gravadas, para verificar a correspondência entre pausas na oralidade e sinais gráficos na escrita, constatou-se que o número de pausas, excede o número de sinais gráficos de pontuação, ocorrendo em média três pausas para um sinal gráfico.

Esse resultado é semelhante àquele que Védénina (1973) aponta. Essa autora reconhece que a pontuação é resultado da necessidade de adaptação da forma gráfica à língua falada, mas salienta que o processo histórico diferenciado desmancha a correlação inicial. Assim, se existe um paralelismo *funcional* no quadro da frase (divisão da frase em sintagmas, distinção de membros sintáticos e não sintáticos, saliência de um membro), é notável igualmente que os meios para realizar essas funções se distinguem tanto da fala para a escrita como da escrita para a leitura. Isso já foi suficientemente abordado, na parte teórica, e confirmado em várias passagens deste trabalho.

3.5. *Leitura do Próprio Texto*

A leitura do próprio texto – já se observou antes – é mais familiar para o aluno. Ele o lê com mais firmeza e decisão. Ocorre, porém, que textos mal estruturados – e por isso mesmo mal pontuados – necessitam de um tempo maior de processamento, maior mesmo que o de leitura do texto de terceiro.

Aqui, como anteriormente, observou-se que a leitura em voz alta conscientiza o aluno sobre a sua escrita. Ela orienta, de alguma forma, na pontuação e também na percepção do sentido. É papel da escola preparar o aluno através de um ensino crítico e consciente, "treinando-o" para todas essas habilidades: ler em voz alta, pontuar, compreender, interpretar e escrever. Mesmo em textos bem escritos, ocorrem pausas entre sujeito e predicado e predicado e complemento imediato. Exemplo:

...que os jovens (/) cometem erros.

Ao repetir a idéia, ocorreu também a repetição do "erro". Veja-se

Mesmo bons jovens (/) cometem erros.

Isso leva a considerar que o professor, de um lado, não pode abusivamente dispensar qualquer caracterização do oral, atualizado de várias maneiras, dentro da própria sala de aula; de outro, não deve deixar de salientar diferenças da atualização desse oral em comparação com o escrito. Provavelmente são "descobertas" a serem feitas por professor e aluno, profícuas na medida em que abandonem em algum momento o que a própria gramática *dita* para refletir sobre sua própria prática.

Houve também casos em que a redação não foi entendida pelo pesquisador, e quando lida pelo aluno, estabelecendo-se a prosódia, seu sentido se delineou. Observa-se que alguns alunos manifestaram-se afirmando que, embora rápido, o trabalho desenvolvido os levava a refletir sobre as dificuldades de pontuar. Foram aconselhados a realizar suas leituras de modo a envolverem-se no texto, dando maior atenção a esse aspecto; e a ler também em voz alta –

o que se constatou representar grande auxiliar no emprego mais adequado dos sinais de pontuação.

Conclui-se que a variação e a mudança são inerentes às línguas vivas, fazendo-se necessário abandonar atividades que se realizam simplesmente por tradição, sem que sejam avaliadas periodicamente. Sobretudo porque, dentro dessa tradição, o gramático deixa muitas vezes de ser um orientador, para ser um *ditador*, como se observou acima.

Retomando os três objetivos fundamentais estabelecidos no início do capítulo, sintetizam-se as conclusões progressivamente apresentadas com respeito aos vários níveis do ensino:

1. Quanto ao nível de maturidade relativamente à escolaridade, pôde-se perceber uma distância significativa entre o aluno da 3ª série e o da 7ª série do I grau, bem como entre o da 7ª e o do II grau – o que significa que, bem ou mal, com a escola ou apesar dela, o aprendizado se efetua. Mas a margem é bem estreita daqui para o ensino superior, onde apenas alguns alunos se sobressaem. Talvez se deva supor que a passagem para o nível superior corresponde a uma transição difícil para o aluno, considerando que o primeiro ano de estudos superiores exige adaptação a uma forma nova de aprender, e mesmo uma definição em termos de opção profissional. Essa constatação, contudo, indica que é necessário dirigir a atenção para fatores pedagógicos e conceituais das disciplinas em questão.

2. Embora haja tendência a considerar que qualquer sinal de pontuação *deve* corresponder a algum aspecto da prosódia – como se fora isso efetivamente uma obrigação, pelo menos na escola – verificou-se que leitura adequada não significa necessariamente reagir correspondendo prosodicamente a cada sinal gráfico, como se cada um deles tivesse um pequeno leque de possibilidades não ultrapassáveis. A par disso, maior se há de conceder à fala na sua relação com a escrita. Isso não aponta, entretanto, para o divórcio, tal como se tem verificado comumente; pelo contrário, é preciso que elas vivam e convivam em pé de igualdade no meio escolar, servindo uma para compreender melhor o funcionamento da outra.

3. A questão das estratégias do aluno ao ler e ao pontuar é mais crítica – no sentido de que o que se tem são muitas hipóteses a verificar. Entretanto, a

indicação que fica aqui diz respeito a atitudes necessárias no desenvolvimento de práticas em sala de aula. Trata-se, basicamente, de compreender que a escritura é um processo de amadurecimento (daí o termo "escritura") que envolve fatores sociais, psicolingüísticos, lingüísticos – ao lado da produção de fala, produção de leitura. Tudo isso concorre para a produção de conhecimento. Mais importante que obedecer à gramática como livro do conhecimento da língua é lembrar que a sala de aula já é um imenso laboratório, com dados importantes que não se tem observado adequadamente, com uma prática autêntica constante, que se procura abafar no momento do silêncio imposto para "começar a aula".

Capítulo II

A PONTUAÇÃO NAS REDAÇÕES DOS ALUNOS

1. Preliminares

Retomando o que foi descrito sobre o material utilizado para leitura do texto próprio (p. 164), a análise das redações dos alunos da 3ª série do I Grau foi feita sobre as produções, que tiveram por motivação os temas "As Férias de Verão", para o Colégio Estadual Simão José Hess, e "Criança Abandonada", para o Colégio Coração de Jesus.

Em relação ao tema "Criança Abandonada", pelo método SARGENTIM, a fase de preparação, descrita na página (164) antecedeu à fase de produção – 2ª fase .

Chama-se novamente a atenção para o fato de os alunos não terem produzido seus textos com objetivo experimental. Muitas produções já estavam com os professores, que as cederam para análise. Mesmo os textos solicitados na ocasião estavam previstos pelo professor da turma. A análise da pontuação foi feita, quando possível, sobre o original, ou então sobre cópia xerox.

A análise do emprego dos sinais de pontuação basear-se-á em falhas que acontecem por falta ou por excesso, conforme critérios de uso culto contidos na gramática tradicional, e critérios de aceitabilidade justificados pela análise do discurso, em uma perspectiva comunicacional-interativa, como se desenvolveu na parte teórica.

Frente a essa estratégia, o critério adotado para avaliar a presença ou ausência da pontuação será o de bom ou mau uso, emprego adequado ou inadequado, ao invés de certo ou errado, correto ou incorreto.

Para isso, verificar-se-á a frequência dos sinais de pontuação – que contextos propiciam mais ou menos sinais e qual a razão. As falhas – excesso ou ausência – serão exemplificadas com fragmentos do corpus. Chamar-se-á a atenção também para alguma produção que se destacar, no corpus, pelo bom uso da pontuação.

2. Análise

2.1. 3^{as} Séries do I Grau

Na análise de cinquenta e oito redações das duas 3^{as} séries do I grau, constata-se uma constância das falhas no uso da pontuação, por ausência. As relações entre os enunciados são de quase independência, havendo apenas o ponto parágrafo. Vejam-se as seqüências:

a) *Ela sempre sente medo do futuro e vergonha do pasado.*

*Não se lembra de nada ele só lembra que asertaram uma
pedra em sua cabeça.*

Ele vai procurando seu pai e sua mãe.

b) *Eu vou para a casa dos meus tios e para a casa dos meus
padrinhos eu foi com os meus padrinhos na Barra do aririu
tomamos banho de mar jogamos bola fomos no resturante
almosamos comemos bastante*

c) *Ele e um menino triste.*

Tem dez anos.

Está procurando sua família.

Está sentindo tristeza.

Nessa série, houve apenas uma ocorrência do uso da vírgula entre sujeito e predicado:

Roberto (,) era um menino abandonado desde pequinininho.

A vírgula entre verbo e complemento foi usada apenas por dois alunos:

*...ela encontra (,) novos amiguinhos e sempre (,) para a rua
brincar.*

*...ela sempre está na rua pedindo (,) esmola, e vendendo
doces para as pessoas.*

A vírgula antes do *e*, *no exemplo acima*, também estaria mal empregada, segundo alguns gramáticos. Para Rocha Lima (1972, p. 426), por exemplo, usa-se a vírgula:

Para separar as orações coordenadas ligadas pela conjunção *e*, quando os sujeitos forem diferentes: "Aires Gomes estendeu o mosquete sobre o precipício, e um tiro saudou o ocaso. (José de Alencar)"

Todavia, talvez não haja maior flutuação entre os autores, que neste caso, ou seja, do uso da vírgula antes de *e*. A propósito, veja-se o estudo de Ikeda (1987).

No caso do exemplo desse aluno, entende-se que a indicação está perfeita, mesmo que (supostamente) casual. A vírgula, ali, não rompe nenhuma unidade necessária, apenas faz uma escansão possível.

Aliás, é constante a presença da vírgula acompanhando a conjunção *e*:

Ele é alto, magro (,) e é muito brincalhão (,) e tem 13 anos.

Procura uma mãe (,) e um pai (,) e era isso que ia fazer.

O emprego da vírgula, antes de e, no último exemplo, se dá em níveis sintáticos diferentes. No primeiro caso, os termos são de mesma função sintática. Nenhum deles, contudo, situa um problema de pontuação.

Encontraram-se, também, entre as redações analisadas, algumas que são reflexo de um desenvolvimento claro e lógico das idéias, através de uma tessitura em que aposição, especificação, saliência enunciativa se marcam coerentemente. Exemplificando:

Uma criança abandonada

Marcelo é um dos milhões e milhões de crianças abandonadas. Ele aprendeu desde pequeno, com seus amigos, a trabalhar.

O menino trabalha assim: recolhe garrafas nas casas, e as vende para seu Manuel, o dono de uma pastelaria.

Todo dia de manhã ele vai para a escola. De tarde, Marcelo vai trabalhar. De noite, com o dinheiro de seu trabalho, compra alguma coisa para comer sua única refeição do dia. Depois vai para um orfanato, onde vai dormir.

Marcelo tem planos de ser, quando crescer, um médico caridoso que ajude as crianças pobres.

Aposição: ...seu Manuel, o dono de uma pastelaria.

Especificação: ...assim: recolhe garrafas nas casas, ...

Saliência enunciativa: ..., quando crescer,... De tarde,... De noite,...

O texto que segue é outro exemplo de boa tessitura, auxiliada pelo uso da pontuação.

Uma criança abandonada

Meu nome é Beto. Sou um abandonado. Eu tenho 10 anos. Sou baixo, tenho cabelo preto, sou muito pobre.

Moro no Terminal Urbano, não tenho família.

Eu tenho muita fome e a única maneira de ganho um pouco de dinheiro é vendendo bala, chicletes...

Eu sinto muito medo, quase não consigo dormir porque podem me matar.

A minha esperança e o meu sonho é ter uma mãe que me de carinho e amor.

Um dia estava andando e até que encontrei com uma moça muito simpática e falou:

–Você quer morar comigo?

E eu respondi:

– Sim, eu que muito.

E aí os dois viveram felizes para sempre.

Ressalte-se a criatividade da aluna, na elaboração do texto. Toda a descrição da personagem é feita em primeira pessoa, no masculino, quando a autora é uma menina. As reticências estão bem empregadas, e também as marcas de enunciação do diálogo – dois-pontos e travessão.

Os dois exemplos acima, entretanto, são exceções. A quase ausência de sinais, em boa parte dos casos, indica que, assim como ocorrem inadequações de nível alfabético, também a pontuação representa ainda um problema na 3ª. Considerando a complexidade anteriormente registrada, esse nível de aprendizado real é de esperar.

2.2. 7^{as}. Séries do 1 grau

Lembrando o que foi descrito sobre o material para leitura do texto próprio, os alunos das 7^{as} séries tiveram por motivação, para produzir seus textos, no Colégio Estadual Simão José Hess, uma gravura que retrata a seca do nordeste e o tema "Amigo", no Colégio Coração de Jesus.

A análise de setenta e oito redações revelou que, nessa etapa do aprendizado, os alunos utilizam-se bastante dos sinais de pontuação em suas produções. Há uma certa consciência da necessidade de um texto bem pontuado para a sua compreensão. Isso se percebeu pela auto-correção feita nas marcas de pontuação, como em:

Depois (,) de 15 anos de trabalho, muito esforço, Maria cansou, desistiu (,) de um duro danado, e ganhar aquela micharia.

Dentre outras vírgulas mal empregadas, o aluno, efetuando a auto-correção, anulou a que colocara após *desistiu*, que separa predicado e complemento.

A vírgula indevida também foi corrigida após a unidade sintático-semântica *Depois de um (,)*, em:

Depois de um (,) certo tempo (,) ela não agüentou, e foi pedir demissão, chegando lá, Maria escutou uma conversa, que poderia mudar sua vida.

Há necessidade do ponto ou ponto-e-vírgula, no lugar da vírgula, após *demissão*. Isso o aluno ainda não percebeu. Talvez, como foi mostrado no item anterior, a leitura em voz alta pudesse favorecer essa percepção.

Assim como nas 3^{as} séries, também nas 7^{as}. séries se constatou uma ocorrência de vírgula no mesmo contexto, nas setenta e oito redações analisadas.

– Sou feliz, afinal, tenho tudo que quero. Mas, meu maior sonho (,) é encontrar um São Bernardo e viver feliz para sempre ao seu lado.

Outros dois casos de uso da vírgula entre sujeito e predicado são talvez consequência de determinação por subordinadas adjetivas, alongando o sujeito:

Este pessoal que estou falando a vocês (,) é muito certinho perto dos outros!

Hoje em dia, muitas pessoas que trabalham na roça (,) saem de suas casas e vão para a cidade, em busca de melhores condições de vida.

Nas 3^{as}. séries houve apenas uma ocorrência de vírgula entre predicado e complemento. Aqui, constataram-se três ocorrências. Destaca-se:

Vamos conhecer (,) uma mulher que tenha toda a sua vida pantada num pedaço de terra.

Os alunos mostraram-se pouco sensíveis para isolar elementos explicativos (aposição):

Era Marcos () a nova paquera de Gabriela () que a convidava para sair.

Meu melhor amigo é Jorge () o cavalo mais velho da turma () quando nos soltam, saímos no campo a cavalgar.

Muitas vezes, usam apenas um dos sinais:

À noite () quando minha dona vai fazer os deveres, lá vem ela me fazer apagar as palavras novamente.

Certo período, quando as chuvas tomaram-se escassas e começou uma terrível seca () os animais foram morrendo de fome e de sede e a roça () por mais cuidada que fosse, estava morrendo.

Não foram isolados elementos retificativos, adverbiais, como em:

Tenho vários rostos e corpos () no entanto () me chamam de espelho.

Foi grande o número de alunos que redigiram seu texto em um único bloco, usando os sinais de pontuação o menos possível, o que dilui as informações dadas:

Quem sou eu?

Eu me chamo Lauro, tenho 11 anos, me esforço o máximo para passar de ano, gosto de futebol e natação, tenho duas irmãs, estudo no meu único colégio, não gosto de briga, não tenho namorada mas já tive, gosto de filmes de terror e de comédia, tento ser inteligente mas é dificio, sou educado pelo menos com os meus pais e professoras, faço sempre os meus deveres, eu gosto de brincar de bicicleta e sempre ando com meu pai nos finais de semana é muito divertido e a gente sempre aproveita para dar uma jogada claro que não é sempre porque não tem tempo e eu também ()

Contudo, apesar do estilo "corrido", esse texto se apresenta com elementos que lhe dão uma coerência final.

Há quase total ausência de pontuação também no parágrafo abaixo:

A mãe com o rosto sujo e com aquela cara de fome sem ter o que dar de comer para seu filho, hoje no nosso pais a história é essa quase toda a parte da população dos viadutos e da favelas vivem nessa miséria onde as crianças vão para a rua pedir esmolas para comer.

Nesse caso, a estruturação global do texto é precária. A pesquisa mostra que muitos textos são mal pontuados porque o seu processamento encontra obstáculos. Observe-se:

As crianças lá, só estudam até os seis sete anos de idade, depois de completa essa idade, vão trabalhar na lavoura. Para trazerem o sustento para casa.

Na vida desses nordestinos a muitas dificuldades. Pois trabalham dia e noite para poder sustentar sua família com miserias migalhas de pão.

Geralmente, quando os textos próprios apresentam problemas estruturais, a pontuação não pode ajudar. Isso demonstra uma hipótese exposta na parte teórica deste trabalho: integrado que está ao sistema alfabético da escrita, o sistema de pontuação atua com ele. Daí não se conceber que se façam exclusivamente exercícios específicos de pontuação sobre enunciados de outrem, sobretudo se isolados do contexto ou criados para a ocasião. Encontraram-se muitos trechos em que as redações se tornam bastante confusas. Urge a escola trabalhar a língua em uma perspectiva textual, respeitando o momento da produção do aluno e todo o seu processamento. Foram raros os alunos de 7ª série que usaram uma pontuação mais diversificada. O comum foi o esquema básico do ponto e da vírgula. Tudo na perspectiva das leis gramaticais, que, no entanto, foram bastante violadas. No trabalho de uns poucos, com produção criativa, tal criatividade se refletiu na pontuação bem empregada e diversificada: parênteses, combinação da exclamação e do ponto, reticências, além do ponto e da vírgula. Veja-se o trecho:

Terra Seca

Minha vontade era trazê essa tar de mar (que eu nunca vi), pra cá.

Mas que belezura que ia ser!. Gente bebendo água adoidado, o gado bebendo água todo dia, toda hora.

E nós ia dá um jeito de regá cada cantinho dessa terra sofrida. Ô, mas como esse chãozinho ia dá pão...

Mas infelizmente dizem que esse tar de mar tem tanta água, tanta água, que o peçoar da roça não ia dá conta. Fico torcendo pra ele parecê por aqui.

O texto aqui apresentado está organizado em função da criatividade do aluno; a linguagem é bem pessoal, em função do contexto situacional criado. A planificação do texto se deu em pequenos parágrafos, com interrupções freqüentes, o que resulta em uma pontuação mais intensa e variada.

2.3. 2^{as} Séries do II Grau

Como foi descrito, quando da leitura do texto próprio, os alunos do Colégio Estadual Simão José Hess tiveram por motivação, para sua escrita, o texto já transcrito na página 173, cuja abordagem trata da problemática da fome que atinge milhões de brasileiros. Fome que vai além do fator biológico, atingindo os "aspectos técnico-sócio-econômicos responsáveis pela desnutrição." As produções dos alunos do Colégio Coração de Jesus resultaram do pensamento "Os erros fazem parte da verdade."

Na análise das cinquenta e sete redações das duas 2^{as} séries do II grau não houve mudanças significativas em relação às das 7^{as} séries do I grau. Resulta a sensação de que na 7^a série o aluno pontua mais conscientemente, procura "aplicar" as regras sobre pontuação, apesar das restrições que pesam sobre elas. Na série analisada do II grau, os que aprenderam a norma, aplicam-na bem; a maioria, porém, parece usar os sinais sem reflexão.

Destacou-se o seguinte:

As inadequações são as mesmas, aumentando, inclusive, de um para cinco os casos de uso da vírgula entre sujeito e predicado. Continua, na grande maioria, a falta de sensibilidade para isolar elementos explicativos, enfáticos e adverbiais. Percebeu-se, no entanto, a diminuição do uso de apenas uma vírgula ao isolar esses elementos.

A transcrição de um parágrafo oferecerá matéria exemplificativa:

Os países subdesenvolvidos (,) teriam que começar a trabalhar para seu país, começando pelo governo não mandando obra-prima para o exterior () o que é fabricado aqui tem que ficar para uso próprio () chegaremos algum dia ao nível dos países de primeiro mundo () é só trabalharmos com honestidade e vontade.

Observa-se nesse período excesso e ausência, ao mesmo tempo, segundo está assinalado. A estrutura do período apresenta-se confusa, desde o nível do léxico até a expressão das idéias.

Chamou a atenção, no II grau, o uso freqüente de expressões entre aspas, o que não havia ocorrido nas séries analisadas anteriormente, havendo redações com até três ocorrências. Observem-se os trechos:

Mas isto não significa que eles estejam totalmente "perdidos", porque com força de vontade eles podem sair desta "ilusão" reconhecendo seu erro alertando aos outros para não cometerem este mesmo erro. Várias personalidades também erram, como o astro do basquete Irwin "Magic" Johnson que cometeu um erro fatal de contrair a chamada epidemia do século: AIDS.

Capaz, sensível, dedicada e inteligente uma mulher pode perfeitamente exercer papel de "reverenda" junto à comunidade e tomar-se uma pessoa a se preocupar e trabalhar pelo bem comum.(...)

Antes de mais nada, a decisão de aceitar mulheres como reverendo é corajosa, pois desafia os machistas que acham que as mulheres são incapazes de realizar um trabalho sério e principalmente desafia os padrões "normais" da igreja.

No presente caso, o uso das aspas não indica a transcrição de um texto alheio, nem marca as falas intercaladas em uma narrativa, mas representa uma atitude específica do locutor em face de suas opções – seja o termo "Magic", que identifica aquele atleta, seja, no caso de maior freqüência, o destaque de palavras do vernáculo, para cujo conteúdo semântico se chama a atenção. "Perdidos" aqui se relaciona com a situação de jovens drogados, mas não pretende conotar situação extremamente drástica ou irreversível; "ilusão", entre aspas, talvez pretenda ressaltar o estado enganoso e falso da atração das drogas; "reverenda" é termo usado na categoria de substantivo, sem nenhuma conotação irônica ou pejorativa, nesse contexto, para indicar simplesmente o correspondente feminino de "reverendo", forma de tratamento de um ministro eclesiástico ou padre; no contexto presente, "reverenda" designa mais uma das conquistas da mulher contemporânea, no campo religioso, frente aos "padrões da

Igreja", isto é, considerando a Igreja como instituição cujo "normal" significa fechamento dentro da tradição.

O fato de se trabalhar aqui com dissertação requer um olhar atento para a organização dos parágrafos. Vinte das cinquenta e sete redações apresentaram problemas na distribuição de porções textuais_ Em:

Cada pessoa tem seu próprio desenvolvimento físico, moral, social e intelectual, ocorrendo que as vezes estas poderá ser parecidas entre os seres mas nunca exatamente iguais.

Diz se que até morrer os homens estão sempre se desenvolvendo.

Vemos a importância de proporcionarmos um mundo melhor para os homens, visto que o homem é um ser em constante mudança.

O primeiro conjunto está confuso em si mesmo. O segundo introduz uma idéia que não decorre da expressão anterior. No conjunto, percebe-se não haver a necessária coesão e coerência entre os conjuntos. Paragrafar, ou distribuir porções textuais, em blocos coerentes, é fenômeno de nível textual e de pontuação. O exemplo abaixo mostra como essa distribuição pode causar problema:

Nos dias de hoje o interesse dos políticos é somente fazer o seu lado, passando por cima de tudo e de todos, se envolvendo em grandes golpes de corrupção.

Enquanto há muitos brasileiros na mais horrível miséria que possa existir.

Dado que *enquanto* exige direta referência ou relacionamento de *brasileiros* com *interesse dos políticos*, no período-parágrafo anterior, perde-se essa coesão com o distanciamento produzido pelo aluno.

A fragmentação das idéias dentro do próprio parágrafo, consequência da marca indevida da pontuação, manifestou-se, em proporção assustadora, no II grau, como se pode observar:

Enquanto não houver a vontade dos cidadãos do primeiro mundo em ajudar e em fiscalizar o terceiro mundo. E o governo dos países subdesenvolvidos juntamente com os cidadãos desses países não controlarem a natalidade. A fome continuará a fazer vítimas.

Como no exemplo anterior, aqui a conjunção *enquanto* constitui a marca de um relacionamento que se rompe com o ponto. Da mesma forma, o terceiro período aparece como indevidamente independente. Fica a impressão de que o processamento se deu a partir do último enunciado. Na realidade, o parágrafo poderia ser reescrito com mais coerência, alterando praticamente só a pontuação: "Enquanto não houver a vontade dos cidadãos do primeiro mundo em ajudar e em fiscalizar o terceiro mundo, e (enquanto) o governo dos países subdesenvolvidos, juntamente com os cidadãos desses países, não controlarem a natalidade, a fome continuará a fazer vítimas".

No exemplo a seguir, percebe-se melhor qual seja a orientação do redator, embora o segundo e o terceiro períodos, separados por pontos, explicitem aspectos do primeiro, mantendo elípticos ou implícitos certos elementos sintáticos:

Já não se pode reverter um processo de desestruturação do país se a sua história é marcada por dívidas, condição de explorado e subdesenvolvido. Todos aqueles que influenciaram para que isto se desenvolvesse com êxito. Desde o Fundo Monetário Internacional até o remarcador de preços.

É grande também o número de redações que apresentam o conteúdo mal elaborado, o que afeta a compreensão e o próprio uso da pontuação, que em nada ajuda, como se verifica na redação que segue:

A questão fome rola por todo o mundo, não somente no Brasil, mas questão fome brasileira lembrada a todo instante por nós, esquecidos por outras pessoas que fazem questão de esquecer-la para não abrir mão de seus primores modomias e prazer tudo em pro de suas boas vidas. Disfalção as pequenas verbas e essas instituições afetadas, crianças com fome e desnutridas, Somalia, o que podemos fazer nada sem primeiros olharmos em nossa volta, milhões pessoas passando, passam fome, já não podemos fazer quase nada, podemos então conhecermos melhor nossa sociedade assim, mãos fechadas para o mundo!!

Pode-se mesmo apontar que o aluno não tinha muito que dizer, e não conseguiu nenhuma estratégia textual. Como falar aos outros e fazê-los compreender algo que o próprio autor não compreende? Tente-se reescrever o "texto" em linguagem correta, buscando adivinhar o pensamento do autor. Seria o que segue? "A questão fome rola por todo o mundo, não somente no Brasil. (Mas) enquanto a questão fome é lembrada, a todo instante, por uns, é esquecida por outras pessoas, que fazem questão de assim proceder, para não abrirem mão das suas primorosas mordomias e do prazer de tudo acumular em prol de suas boas vidas". A segunda parte, entretanto, não oferece as condições necessárias para uma correta apreensão do pensamento e conseqüente reescritura. Aliás, o que fazer de um "pensamento" que não se estrutura?

Mais um exemplo demonstra a extrema dificuldade de estruturação e sua concomitante falta de pontuação:

A fome que assola toda população do Brasil de hoje, essa fome que vem de muito tempo e que vem aumentando a cada dia que passa. Esse governo ladrão e corrupto que só se preocupa em poder enquanto milhões de pessoas do nordeste morrem fome colheitas inteiras apodrecem nos depósitos que o governo paga para armazenar os alimentos que são "destinados" para a população pobre, esses depósitos sem a menor infra estrutura de armazenar esses

*alimentos e que por causa da má conservação acabam estragando nos depósitos
O governo perde os alimentos o dinheiro e mata todos de fome.*

Poder-se-ia tentar uma expressão mais correta, introduzindo o mínimo possível de alterações no texto: "É a fome o mal que assola toda a população do Brasil de hoje, fome essa que vem de muito tempo e aumenta a cada dia que passa. Esse governo ladrão e corrupto só se preocupa com o poder: milhões de pessoas do nordeste morrem de fome, enquanto colheitas inteiras apodrecem nos depósitos que o governo paga para fazer armazenagem. Tais alimentos acabam estragando nos depósitos, por causa da má conservação, porque esses depósitos não têm a menor infra-estrutura para armazenar esses alimentos. O governo perde os alimentos, desvia o dinheiro e mata todos de fome." Entretanto, pode-se imaginar que entre a primeira forma e a segunda deve-se prever um longo aprendizado.

Os exemplos transcritos, como tantas outras redações analisadas, apresentam problemas gerais: má estruturação, falta de domínio e riqueza vocabular, ausência de originalidade e profundidade, ausência de domínio da expressão lingüística em nível culto, além de erros crassos de grafia, concordância, acentuação gráfica.

A pontuação, a nível textual e discursivo, é o enfoque do presente trabalho. E o que esse enfoque tem mostrado é, exatamente, que se pratica pontuação construindo texto, descobrindo limites, restrições, possibilidades; fazendo opções, revendo, retocando – trabalhando. A sinalização gráfica é feita de letras e de pontuação: um sistema integrado.

Diante da constatação de tantos problemas encontrados na escrita do aluno, destaca-se um texto que, apesar de pequenos desvios, é merecedora de elogios em todos os aspectos:

Os Erros Fazem Parte da Verdade

A mulher, cansada das injustiças impostas aos seus sofrimentos, tem partido para a busca da verdade, visando atingir a complementação psico-espíritual sobre todas as

coisas. Conseguiu um grande avanço na luta pela sua emancipação, em nossa sociedade.

Por causa dos erros de um típico conservadorismo e machismo dos homens, a mulher, no tempo remoto, não tinha quaisquer direitos às posturas sócio-político-econômicas. Era vista como um ser inferior, adaptada apenas às condições domésticas de casa, criando e cuidando dos filhos. Tudo dependendo da escolha dos outros para viver a sua vida. Depois de abrir tumultuoso caminho na Revolução Industrial, neste século, sob intensas manifestações e protestos, apelou para o mundo a igualdades que definiram-na perante aos homens, conquistando o direito de votar, expressar-se, exercer profissões, adquirir independência financeira, reorganizar uma sociedade nova e justa, sendo responsável em assumir seus próprios atos.

De dona-de-casa até presidente de um país, hoje nós vemos nela como uma figura corajosa, sem medo de enfrentar difíceis desafios e sempre disposta a batalhar pelos ideais.

Em suma, a sua emancipação está garantida, embora a hegemonia não esteja, ainda, totalmente consolidada, visto existir uma grande minoria preconceituosa que não as apóiam e querem mantê-las aos antigos tabus, impedindo sua participação harmônica na sociedade. Errando para depois aprendemos a buscar o verdadeiro reconhecimento interior.

À ampliação do espaço, não existe coisa mais nobre e perfeita senão o de desempenhar três papéis ao mesmo tempo: o de mulher, esposa e mãe.

Em princípio, a redação está bem elaborada, embora sempre seja passível de comportar algum aperfeiçoamento. A segmentação e delimitação do material lingüístico, a par das relações representadas, acarreta uma sinalização apropriada.

2.4. I e II Fases do Curso de Letras da UFSC

Já ficou observado na p. 184 que os alunos da I fase do curso de Letras construíram seus textos explorando as idéias de pressuposto e subentendido. Aos alunos da II fase foi proposta a defesa da "Liberdade de Imprensa", momento em que deveriam introduzir uma citação referente à liberdade.

Foram analisados cinquenta e dois textos de alunos de Letras da UFSC. Didaticamente, constituíam-se de textos descritivos, narrativos e dissertativos. Isso conduziu a resultados interessantes. Os textos dissertativos, como os dos alunos da 2ª série do II grau, revelaram pouca diversidade no uso dos sinais de pontuação, empregando, basicamente, o ponto e a vírgula. Não obstante isso, percebeu-se, de modo geral, que os alunos possuem consciência metalingüística em relação ao tema pontuação. E é necessário que seja assim, pois, os que ainda não o são, serão futuros professores, e tal enfoque não será mais retomado no curso – ao menos sistematicamente. As descrições de nível mais objetivo – o tema foi um canteiro situado em frente ao prédio do Centro de Comunicação e Expressão (CCE), onde se situa o Departamento de Língua e Literatura Vernáculas – também não apresentaram diversidade de pontuação. Já as descrições mais subjetivas e as narrativas literárias ostentaram maior variedade de sinais. Foi o que ocorreu também nos textos dos alunos da 7ª série.

Ressalta-se, no entanto, que alguns desvios continuam existindo, como foi observado nos níveis anteriores. Vejamos: enquanto nas 3ªs e 7ªs séries do I grau houve a ocorrência de apenas um caso de vírgula entre sujeito e predicado em cada uma das séries, na 2ª série do II grau a incidência aumentou para cinco, elevando-se para seis no nível superior, o que é representativo, considerando número um pouco menor de redações. No entanto, constatou-se um dado significativo: em três dos seis casos, pelo menos, a função atualizadora justifica a estratégia, que se define então como topicalização. Assinale-se que a justificativa não se acha em cada enunciado, mas no texto, construído com base na estrutura nominal:

Sou de estatura mediana, corpo forte. Pele clara, com algumas sardas. Rosto arredondado e cheio. Nariz pequeno,

arrebicado, com cravos e algumas sardas. Lábios grossos, um pouco mais espessos na parte inferior. Olhos verdes e brilhantes. Sobrancelhas ralas e castanhas. As pálpebras (,) são finas e um pouco mais escuras que as sobrancelhas. Meu cabelo (,) é castanho médio. Cortado em degradê, com pequena franja na frente. Meu rosto (,) fica vermelho facilmente, parecendo um moranguinho.

Um segundo texto, do mesmo aluno, representa uma descrição mais generalizada, onde o emprego dos sinais é igualmente adequado, de onde se hipotetiza que a topicalização efetuada no texto anterior representa uma opção. Atente-se para a tendência estilística de privilegiar frases nominais:

Pernas cabeludas e movimentos másculos em roupas de mulher. Fantasias as mais extravagantes com combinação ou com contraste de cores. Sem preconceitos. Principalmente sem preconceitos, o povo vai às ruas e se liberta. As tensões reprimidas em um ano de trabalho sério se soltam numa alegria contagiante. Tudo é natural e instintivo. O sentido lúdico, a sátira, a brincadeira; tudo está presente em todos os atos que, mais do que forma de expressão, constituem maneira de demonstrar alegria em qualquer ocasião.

Os dois textos mostram o quanto são necessárias a maleabilidade e a consciência renovadora do professor em relativizar os conteúdos gramaticais, atualizá-los no momento da produção de seus discentes, ao invés de "podar" sua criatividade, traumatizando-o em relação à sua própria escrita e à sua língua.

Parece-nos que há um indicativo, aqui, daquela prosódia interna que interfere nas marcas da escrita, segundo a formulação de Chafe que foi analisada no capítulo III, da parte teórica. Contudo, deve-se salientar também que essa orientação só é positiva quando outros conhecimentos intervêm. Basta que se retorne aos "textos" desarticulados, já analisados aqui, para se concluir que não é possível assumir a postura de aconselhar que se pontue como se "pensa".

Reforça-se a necessidade de um conhecimento mais fundamentado por parte do professor.

Observações feitas com base nas redações dos candidatos aos vestibulares da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), de 1995, revelaram a constante incidência da vírgula entre sujeito e predicado.

Os textos propostos para redação do vestibular da UFSC foram:

Quero uma mulher
que saiba lavar e cozinhar
e de manhã cedo
me acorde na hora de trabalhar.
(Wilson Batista e Haroldo Lobo).

Possuir algum dinheiro e um espaço individual é condição essencial para a mulher poder viver a sua identidade.
(Virgínia Woolf)

Casar segue sendo a grande aspiração da jovem brasileira. Só que acoplada a toda uma gama de outros verbos, como trabalhar e ter independência financeira. (...) No Brasil, a mulher que quer, que precisa trabalhar acaba dando um salto de trapezista sem rede de sustentação – última a ser contratada, primeira a ser demitida, não tem sequer a garantia de creche ou pré-escola para os filhos. (...) Poder ser mulher, não ter rótulo, conseguir se movimentar em esferas públicas e privadas – eis a agenda da mulher de hoje.

(Revista VEJA, Edição 1352, de 03-08-94)

O primeiro item das instruções era o seguinte:

I. Com base em um, em dois ou nos três textos abaixo, elabore uma dissertação que tenha, no mínimo, 20 linhas e, no máximo, 30 linhas.

Foi grande o número de candidatos que marcou na escrita a sua provável pausa da oralidade, separando os constituintes sujeito-predicado impropriamente, se forem tomados em consideração critérios meramente sintáticos.

Exemplificando:

O animal humano (,) é do tipo que não consegue viver isolado de uma sociedade...

O primeiro passo para a evolução (,) é o pensamento. A discriminação que a sociedade impõe à mulher (,) é inacreditável...

Namorar (,) significa ter a alegria de ter encontrado um ser maravilhosos, e, com ele poder, com o passar do tempo, realizar seus possíveis sonhos.

O maior problema (,) é que a mulher pode engravidar e, infelizmente, existem aqueles patrões que dizem que "tempo" é "dinheiro".

Por outro lado, só considerando o processo discursivo, é possível justificar um ou outro caso.

A vírgula entre predicado e complemento também marcou presença:

No passado a mulher tinha (,) somente duas funções: procriar, incluindo cuidar dos filhos, pois a gravidez a impedia de realizar outras funções, e realizar as tarefas do lar.

É ter no ventre (,) algo que de repente a torna "outro ser", outra vida.

Como nas etapas analisadas até o momento, no concurso vestibular continuam ocorrendo desvios no emprego dos sinais de pontuação, como marcar graficamente apenas uma das vírgulas nas intercalações (geralmente a última):

A maioria das mulher () hoje em dia, vem aos poucos buscando seu verdadeiro e merecido espaço na sociedade.

A discussão acerca do emprego dos sinais de pontuação mostra que a problemática abrange um contexto amplo, nacional; não constitui apenas problema regional. Exemplos colhidos no vestibular da Universidade de Mato Grosso do Sul (1995) permitiram enriquecer a pesquisa.

Foram dois os temas apresentados aos candidatos como motivação para elaborarem suas redações:

TEMA 1:

Imagine a seguinte situação:

Ao ler o jornal, você se depara com a notícia de que um cientista social propõe que os índios, no Brasil, deixem de ser tutelados pelo Estado a partir do ano 2000.

Segundo esse cientista, não é mais aceitável que, numa sociedade moderna e democrática, parte da população seja mantida em seu estado primitivo, afastada das conquistas e vantagens que o desenvolvimento e o progresso possam oferecer.

Escreva um texto procurando confrontar as vantagens e desvantagens de se adotar a proposta acima.

Não tenha receio de adotar uma posição sobre o assunto, pois isso não interferirá no julgamento da prova.

TEMA 2:

Faça de conta que você trabalha numa agência de publicidade. Esta agência está empenhada em produzir uma campanha de divulgação do potencial turístico do Estado de Mato Grosso do Sul. Entre outros materiais, vai ser editado um folder ilustrado com fotos coloridas. O texto deste folder será escrito por você. Lembre-se de que esse material será enviado para todos os estados brasileiros e também para o exterior.

Para tanto, procure escrever objetivamente sobre a exuberância da natureza, as variedades da fauna e da flora, os ecossistemas, a cultura, etc. Não se esqueça de falar sobre a infra-estrutura turística do estado.

É grande o número de vírgulas empregadas entre sujeito e predicado, o que indica uma topicalização que corresponde a uma transferência indiscriminada da virtual pausa oral para a marca gráfica. Veja-se:

O Brasil (,) é um país que possui suas raízes na sociedade indígena, que () até os dias de hoje, preserva uma cultura primitiva.

A ausência da primeira vírgula da unidade sintático-semântica intercalada também indica problema de segmentação. Outros exemplos igualmente comprovam como vírgulas mal colocadas provocam rupturas indevidas na estruturação do período:

O Mato Grosso do Sul (,) tem sua beleza material.

O progresso e o desenvolvimento da humanidade (,) tem trazido várias facilidades ao cotidiano, enquanto uma minoria indígena (,) vive na ignorância.

Poucos (,) já ocupam "cargos de destaque" em alguns lugares do Brasil.

Desde muitos tempos, a briga entre índios e brancos (,) tem sido manchetes de jornais.

Constatou-se o emprego da vírgula entre sujeito e predicado já em títulos de redações:

Índios (,) não são seres primitivos.

Índios (,) viver em uma sociedade primitiva ou moderna?

Índios (,) são seres humanos racionais como nós.

O vestibular do Mato Grosso do Sul também comportava questões descritivas na prova de Língua Portuguesa; a sétima das nove questões dessa parte vem reforçar o fato de que exercícios estruturais, para "medir" o conhecimento da língua, são realmente infrutíferos.

Observe-se a questão:

Empregue vírgulas onde for preciso.

a) Depois que a festa acabou deitou-se na rede mas não conseguiu dormir.

b) Os fatos narrados referem-se à força do coração que simboliza os sentimentos as emoções o conjunto das características do indivíduo.

O gabarito apresentado à banca de correção, pelos que elaboraram a prova, foi, em relação à questão, bastante restritivo:

a) Depois que a festa acabou, deitou-se na rede, mas não conseguiu dormir.

b) Os fatos narrados referem-se à força do coração, que simboliza os sentimentos, as emoções, o conjunto das características do indivíduo.

Cada acerto da vírgula, conforme o gabarito apresentado, correspondia a dois décimos (0,2). A colocação, por exemplo, de três vírgulas resultava em seis décimos (0,6) a favor do candidato. Mas, caso o candidato marcasse corretamente essas três vírgulas e, além disso, empregasse outras alternativas, teria sua nota diminuída em dois décimos (0,2) para cada alternativa "incorreta".

Fez-se um levantamento nas provas de quinhentos e sessenta e um candidatos, para verificar o índice de acertos.

Do enunciado a)

Depois que a festa acabou, deitou-se na rede, mas não conseguiu dormir. ,

obteve-se o seguinte resultado:

Depois (,) que a festa acabou deitou-se na rede; mas não conseguiu dormir.

Depois que (,) a festa acabou, deitou-se na rede, mas não conseguiu dormir.

Depois que a festa (,) acabou deitou-se na rede mas não conseguiu dormir.

Depois que a festa acabou, deitou-se na rede mas (,) não conseguiu dormir.

Depois que a festa acabou, deitou-se (,) na rede, mas não conseguiu dormir.

Depois que a festa acabou, deitou-se (,) na rede, mas (,) não conseguiu dormir.

Depois que a festa acabou (:;) deitou-se...

Observou-se grande incidência de uso da vírgula depois do *mas* ou o destaque do *mas* entre vírgulas.

Em relação ao enunciado b)

Os fatos narrados referem-se à força do coração, que simboliza os sentimentos, as emoções, o conjunto de características do indivíduo. ,

somente duzentos e sete candidatos dos quinhentos e sessenta e um pontuaram "corretamente" o enunciado todo. Trezentos e cinquenta e quatro cometeram algum "desvio". A maior ocorrência foi a da vírgula entre sujeito e predicado: cento e setenta e nove; os demais cento e setenta e cinco cometeram falhas por excesso ou por ausência. Houve casos em que o candidato não se deu conta da instrução e empregou o ponto-e-vírgula ou os dois-pontos:

Os fatos (,) narrados referem-se à força (,) do coração que simboliza os sentimentos, as emoções, o conjunto das características do indivíduo.

Os fatos narrados (,) referem-se (,) à força do coração que simboliza (,)...

Os fatos narrados (,) referem-se à força do coração que simboliza (:;) os sentimentos, as emoções..

Os fatos narrados referem-se à força do coração, que simboliza os sentimentos, as emoções(:) ...

Os fatos narrados (,) referem-se à força do coração, que (,) simboliza...

Os fatos narrados (,) referem-se à força do coração, que simboliza os sentimentos, as emoções (;) ...

Esse tipo de teste – que talvez se possa dizer *típico* – pede algumas reflexões no âmbito da discussão teórica realizada anteriormente. Foi dito, inicialmente, que o gabarito apresentado para correção era muito restrito. Com efeito, havia uma só forma de acertar: fazer coincidir as vírgulas (somente *vírgulas*, o que alguns esqueceram) como as do(s) autor(es) dos enunciados. Se se tratasse de um jogo "adivinha onde foram colocadas as vírgulas" haveria sentido; como não é, merece crítica. A instrução deixa claro que não há alternativa; o candidato sabe disso, e foi certamente instruído, durante seu "aprendizado", a acertar por coincidência, quase nunca por intuição ou sensibilidade. Ora, pode-se admitir mais de uma alternativa para os enunciados propostos, sem ferir o texto, e indo além da vírgula:

- a) 1. Depois que a festa acabou deitou-se na rede, mas não conseguiu dormir.

Norma por norma, essa alternativa é mais sóbria que a proposta (conforme Lei da sobriedade dos sinais, de Catach, 1991).

2. Depois que a festa acabou, deitou-se na rede mas não conseguiu dormir.
3. Depois que a festa acabou deitou-se na rede; mas não conseguiu dormir.

b) 1. Os fatos narrados referem-se à força do coração, que simboliza os sentimentos, as emoções – o conjunto das características do indivíduo.

2. Os fatos narrados referem-se à força do coração, que simboliza os sentimentos, as emoções: o conjunto das características do indivíduo.

3. Os fatos narrados referem-se à força do coração – que simboliza os sentimentos, as emoções, o conjunto das características do indivíduo.

Por outro lado, embora se pudesse supor a relativa facilidade de acerto da questão, como se explica a ocorrência de tantas segmentações inadmissíveis?

Algumas sinalizações gráficas indicam, efetivamente, possibilidades prosódicas da fala e da leitura – mas não totalmente apropriadas na escrita –, o que mostra que a economia de uma e outra difere. Isso também é confirmado por Danon-Boileau et al. (1991), para a fala e a escrita: a gestão da coesão no oral é longamente diferente daquela da escrita, ou seja, os meios de obtê-la são diferentes. Mas há marcação com sinais que não correspondem a nada disso. Deve-se supor, então, que o candidato "esquece" qualquer ponto de referência, até mesmo a sua leitura posterior, para revisão.

Isolar, por meio da pontuação, elementos explicativos, enfáticos e até mesmo adverbiais é hábito raro entre os alunos. A dinâmica da leitura em voz alta é estratégia que trará efeitos positivos, visto sensibilizá-los para a estruturação do próprio texto e sua revisão. Essa experiência foi vivenciada com excelentes resultados, junto aos alunos do curso de Direito da UFSC, para quem a palavra é o argumento e o instrumento mais poderoso e convincente da profissão.

É obrigação do professor despertar interesses nos seus orientandos, prepará-los não para uma prova, e sim, para o dia-a-dia, para a vida.

Voltando à análise do material colhido no II grau e no nível superior, constatou-se que no II grau, mesmo os textos dissertativos trazem até três ocorrências de palavras com duplo significado entre aspas. No nível superior, o

número aumentou para dez. Trata-se de palavras ou expressões que abrangem desde as sugestões plurissignificativas até o nível de gíria policial:

E viva a imprensa...

Desde os mais remotos tempos, o homem já expressava sua necessidade de interrelacionar-se de modo mais "íntimo" com seus semelhantes.

Utilizando a linguagem, primeiro falada e depois escrita, ele foi aprimorando essa exteriorização do seu "EU" e, como não poderia deixar de ser, sua própria interpretação dos acontecimentos que envolviam seus semelhantes e o próprio meio em que vivia. É, talvez, daí que tenha surgido a primeira forma de imprensa.

Fico imaginando como deveriam ter sido esses primeiros passos da "mídia". Claro que são só suposições, mas imagina uma tribo, ou o que quer que seja, de "homens da caverna". Um troglodita apaixonou-se pela "fêmea" de um outro. Um dia esta fêmea, distraída, recebeu uma "TACAPEADA" na cabeça e é arrastada pelos cabelos para o lar do apaixonado. Acontece que a vizinha do nosso amigo vê a cena e espalha a notícia pela tribo, só que de modo um pouquinho deturpado. Quando o marido recebe a notícia, a história já não é mais a mesma.

Segundo o tio da prima da vizinha, foi a mulher quem tomou a iniciativa e acertou com o tacape a cabeça do troglodita.

Depois de ouvir muitos "UGA BUGB" o marido, irritado, vai até a caverna do adversário e "cabongue", transgride o primitivo código Penal e em nome da legítima defesa da honra, mata o troglodita e a pobre da mulher. Pronto! temos aí o esboço da primeira manchete da "lasca policial". Claro que a imprensa, no caso a vizinha, é extremamente necessária mas o problema está na deturpação da realidade.

Ela deveria ser o mais expressivo meio democrático pois alcança todos os cantos do planeta, ainda que as formas para chegar a este fim sejam as mais variadas (rádio, televisão, jornal, tambor, por exemplo).

Infelizmente isto não acontece. Hoje em dia, com a tecnologia avançada, ela tomou-se uma poderosa arma nas mãos dos "primatas do século XX."

Uma das finalidades das aspas é ressaltar determinadas palavras ou expressões – para conferir-lhes maior importância ou conotar alterações de sentido. O redator desse texto recorre com frequência a esse expediente. Logo no início, o aspeamento de "íntimo" parece indicar algo diverso do puramente interior, comportando uma esfera mais reservada e exclusiva, como sejam as relações amoroso-sexuais. Tal interpretação decorre da atitude (posteriormente descrita) do troglodita em relação à "fêmea". As aspas nessa segunda palavra indicam tratar-se não simplesmente de um ser do sexo feminino, o que poderia justificar o "íntimo", mas trata-se de alguém cuja feminilidade já está comprometida. "Mídia" figura entre aspas, ainda, talvez por tratar-se de um termo estrangeiro não totalmente absorvido. "TACAPEADA" vem duplamente marcada - em caixa alta e entre aspas, para indicar uma criação derivada do termo "tacape", remetendo a um estado primitivo e incivilizado, comportando ainda conotações de gíria com humor irônico. No mesmo nível popular devem entender-se as expressões "UGA BUGB" e "cabongue", certamente com ressonâncias onomatopaicas, dentro desse estágio primário da civilização, indicado ironicamente com a última expressão aspeada: "primatas do século XX".

Apesar dessas possibilidades de interpretação, contudo, pode-se dizer que é comum os estudantes aspearem expressões apenas para enfatizar, ou porque se trata de termos em língua estrangeira. Como se viu na parte teórica, as funções das aspas são muito mais variadas; seu uso exige conhecimento metalingüístico e sensibilidade para o funcionamento discursivo.

Por outro lado, no curso de Letras também se encontram "textos" tão imprecisos em sua estruturação, que se tem a impressão de um "eu" esfacelado: os cacos ferem o fio discursivo, impossibilitando a coesão e a coerência, como se pode observar no exemplo a seguir:

Libertinagem Ou Liberdade

"A minha liberdade começa onde termina a do outro, afirmar isto é violentar a posição social, econômica e política de cada cidadão. Porque neste país (Brasil) pessoas como P.C. Farias até hoje não foram presos, a corrupção assombranos a cada dia, a justiça ou seria injustiça está com o seu código penal ultrapassado, a classe política completamente desacreditada e nós o povo (coitado) não possuímos mais poder de compra isso porque o cruzeiro real é uma moeda que com o passar do tempo fica mais e mais desvalorizada.

A primeira frase, transcrição de um enunciado completo de outrem, não aceita ser simplesmente separada por vírgula do que segue. Como o redator já faz figurarem entre parênteses algumas palavras, bem poderia ter separado, seja por parênteses, seja por travessões, ou por vírgulas, a expressão de caráter duvidoso/interrogativo *ou seria injustiça*. No conjunto, o longo período iniciado com *Porque neste país* aproxima pensamentos muito diversos, não devidamente separáveis por simples vírgulas.

Encontraram-se, também, boas redações: coesas e coerentes, criativas e com pontuação diversificada. A redação a seguir transcrita, na qual foram usadas as aspas, as reticências, a exclamação, a interrogação, além do ponto e da vírgula, constitui exemplo comprobatório:

Lembranças e Saudades

Lembro de tempos maravilhosos em que "eu era feliz e não sabia."

Tudo era tão harmônico, tão alegre, tão bonito...

Na infância, nada de responsabilidades impostas. Desde os deveres até o ato de lavar uma louça, nada era encarado como obrigação e sim como brincadeira.

Na adolescência, os conflitos, comuns a todo adolescente, eram uma constante, mas mesmo assim, era bom. Às vezes eu

sorria de mim por não conseguir resolver problemas tão simples e às vezes, sorria dos próprios problemas.

Na juventude, desde o teste vocacional até o primeiro namorado, tudo dava muito medo, mas era um medo gostoso, de quem receava errar, mas se sentia cheia de garra, de energia para encarar a vida. Quantas aventuras! Eram viagens, trabalho, projetos, tudo ao mesmo tempo.

Hoje, não sei se por despreparo ou falta de estrutura vejo que muitos planos foram atropelados por mudanças. Será que isso é destino?

Continuo com objetivos a serem atingidos e vejo que outros não tem mais condições de serem tocados. "O tempo não pára."

É bom lembrar que houve um tempo muito bom. Não é mais assim mas se eu pudesse, faria voltar tudo outra vez. Como não pode ser assim, resta lembrar. Aliás, "passamos um época da vida colecionando emoções, e outra, colecionando saudades.

A experiência aqui relatada salienta o emprego do ponto e da vírgula, usados em todos os tipos e níveis de produção. Os textos informativos e dissertativo-argumentativos valeram-se quase que exclusivamente do ponto e da vírgula. O texto mais subjetivo favorece e convida a uma pontuação mais livre e pessoal, como ocorreu com o emprego da exclamação e das reticências. O ponto-e-vírgula, os parênteses e os dois-pontos praticamente não mereceram atenção em qualquer dos dois contextos.

O travessão e os dois-pontos, como marcas enunciativas, foram utilizados desde a 3ª série do I grau até o nível superior. As aspas só receberam emprego no II grau e no nível superior, tanto em produções objetivas quanto subjetivas. A experiência mostra que a partir da 7ª série do I grau, no II grau e no nível superior a pontuação tem, como primeiro determinante, manter a ligação entre as proposições concatenadas, cujo resultado implica fluência e clareza de sentido, bem como marcar no texto o grau de relação entre os elementos tais como são organizados ao nível de representação do redator.

Observou-se, apesar de tudo, um desenvolvimento marcante do sistema de pontuação. Do uso quase que exclusivo do ponto na 3ª série do I grau, passa-se a uma grande diversificação de marcas nas séries seguintes analisadas.

Foi bastante clara a função de planificação, ao nível de estrutura textual, em que o aluno evidencia a aplicação da plurifuncionalidade da pontuação, empregando-a criativamente em contextos diversos, não se submetendo passivamente às regras tradicionais de utilização. Exemplo encontra-se nos dois textos do mesmo aluno: ora "infringiu" as normas de pontuação, ora aplicou-as "fielmente". Contudo, se essa é uma face positiva, foram poucos os alunos que demonstraram habilidade para empregar uma pontuação mais comunicativa, o que exige considerar características pertinentes à situação de produção, incluindo o destinatário. Se esse destinatário, em situação de ensino, é o professor, que está a postos, com caneta vermelha, para corrigir e dar nota a essa redação, o objetivo do aluno será privilegiar a gramática, relegando para segundo plano a expressão mais pessoal e criativa.

Diante das colocações e exemplos expostos, a conclusão a que se chega, no estudo realizado, é que, no ato de escrever, há várias habilidades envolvidas – ler, compreender, interpretar, escrever e pontuar. A escola precisa promover o uso da pontuação na perspectiva textual, interdiscursiva, considerando o gênero do texto. Tal prática terá sucesso, sobretudo se associada à leitura em voz alta – não no sentido de corresponder pausa-marcação gráfica, mas na percepção de como a pontuação interfere na construção do sentido.

CAPÍTULO III

OS PROFESSORES E A PRÁTICA DA PONTUAÇÃO

O questionário elaborado, em outubro de 1993, para os professores de língua portuguesa tinha como objetivos:

1. verificar a importância atribuída à pontuação;
2. configurar a representação que fazem dela (como compreendem o processo de pontuar e o lugar que lhe atribuem na escrita);
3. estabelecer o nível de observação da escrita de seus alunos;
4. definir o grau de possibilidade de ensinar pontuação;
5. verificar o nível de conhecimento das funções da pontuação e as atitudes em relação aos manuais disponíveis;
6. determinar a relação que estabelecem entre unidades de entonação na leitura e sinais gráficos;
7. verificar a atitude frente à distinção pontuação objetiva/pontuação subjetiva.

É claro, indiretamente (e de maneira espontânea), os professores ofereceram um exemplo de sua própria prática, o que, apesar do interesse que apresenta, ficará mais ou menos marginal nas considerações a serem feitas.

O questionário foi enviado a um total de quarenta e sete docentes de língua portuguesa, compreendendo professores do I e II graus, atuantes no ensino público e/ou particular, e especialistas da Universidade Federal da Universidade de Santa Catarina (UFSC).

Do total, vinte e dois evidenciaram interesse na pesquisa – o que se comprovada pela maneira como se encontravam elaboradas as respostas, bem como por bilhetes ou cartões que as acompanhavam. Apenas três deles não se identificaram.

Compunha-se o questionário das onze perguntas já relacionadas anteriormente e cujas respostas são relatadas e discutidas a seguir.

1. Por que as escolas ensinam "regras" de pontuação a seus alunos praticamente em todos os níveis?

As respostas foram as mais variadas. Muitas revelam um círculo vicioso no ensino. Observe-se a linha geral das respostas.

Porque na língua portuguesa existem regras praticamente para tudo. Porque muitos professores também não se sentem seguros na questão da pontuação.

Porque para a grande maioria das escolas ensinar "regras" é ensinar a Língua.

O programa exige que se cumpra as regras gramaticais, dentre elas, a "pontuação".

As escolas ensinam regras de pontuação a seus alunos praticamente em todos os níveis porque em nenhum dos níveis o ensino da pontuação é eficiente. Ou seja, as regras de pontuação são apresentadas aos alunos como se fossem fórmulas matemáticas prontas para serem aplicadas. Por esse motivo essas

regras, como outras também, aparecem nos programas de todas as séries, porém nunca aprendidas pelos alunos.

Percebe-se a constante referência dos professores a "regras" da língua em geral e da pontuação em específico, chegando a estabelecer-se um paralelo entre tais "regras" e "fórmulas matemáticas" – o que um dos professores critica. Com efeito, linguagem se compõe de elementos maleáveis, regidos por normas ou regras que têm por fim servirem de "orientação", não podendo, em absoluto, equiparar-se a rígidas fórmulas matemáticas. Depois de Einstein, até a física e a matemática admitem "relatividade". Se a língua se forma e se desenvolve ou evolui pelo seu uso prático, então ela não pode comportar regras fixas e imutáveis, o que, aliás, constitui uma forte exigência para o professor. Se este, em todos os níveis de ensino, insiste em transmitir aos educandos "regras" de pontuação, esquecendo que tais "regras" de fato são maleáveis, na sua utilização prática, então o aluno permanecerá desorientado. Importa convencer-se de que toda "regra" conduz à estagnação, á estaticidade, enquanto a língua é viva. Assim, ensinar a regra não é ensinar a língua. Cabe ao professor dosar a ciência com o bom senso, o apoio em regras teóricas com a flexibilidade na prática. Por isso, quanto à pontuação, podem-se admitir algumas "regras" básicas, como a proibição de separar o sujeito do verbo correspondente, mas o "ensino" da pontuação acontecerá com várias estratégias, permitindo-se optar entre os diversos sinais consideradas as circunstâncias – o que evidenciará sempre uma opção estilística.

Porque sentem haver necessidade de o aluno conhecer e empregar as regras usuais e imprescindíveis da pontuação e, também, pelo fato deste assunto ser o que apresenta maior dificuldade para os alunos em todos os níveis escolares. Já ouvi muitos alunos dizerem: O meu maior problema é pontuação. Sempre coloco as vírgulas nos lugares errados."

O ensino de "regras" de pontuação é uma tradição na escola. Talvez nunca questionado por alguns e desprezado por outros. Vejo como objetivo a transmissão dos padrões cultos da língua, que

passam, indiscutivelmente, pelo domínio do uso dos sinais que marcam as pausas e a expressão.

É desalentadora a afirmação do aluno *sempre coloco as vírgulas nos lugares errados*. Às vezes, contudo, esse exagero pode ser causado pela própria inadequação na correção. Outras vezes, o uso de determinado sinal imprimirá certo direcionamento semântico ao enunciado. Com boa consciência, explicita um dos depoentes que cabe ao professor transmitir os *padrões cultos da língua*, inclusive quanto à pontuação. Entretanto, deixe o educando convencido de que, a partir desses *padrões cultos*, é possível criar variações, que não afrontam necessariamente as regras estabelecidas; de que ele também não é obrigado a submeter-se servilmente a elas. Aprendido um padrão, inicia-se a recriação.

O uso correto da pontuação, especialmente vírgulas, ponto-e-vírgula e travessões, depende do domínio de conhecimentos de diferentes níveis sintático-discursivos, tanto segmentais quanto suprasegmentais, sobre os quais mesmo indivíduos experientes em redação têm dúvidas com relativa frequência.

No contexto atual, muitas vezes as escolas ensinam "regras" de pontuação em todos os níveis por falta de um planejamento geral, isto é, um planejamento que englobe todas as séries. Com um bom planejamento geral, a pontuação seria trabalhada em todas as séries, mas em níveis de aprofundamento diferentes, acompanhando a produção textual dos alunos. E, o que é mais importante, a escola deveria trabalhar a pontuação como um recurso que o aluno pode e deve usar para dar clareza ao texto, para produzir determinados sentidos, conseguindo, desse modo, interagir com o interlocutor.

Indicam-se aqui elementos preciosos. Em primeiro lugar, impõe-se a necessidade de um planejamento global de todos os níveis, para evitar repetições tediosas e, ao mesmo tempo, permitir uma retomada para aprofundamento. Em segundo lugar, aponta-se muito bem para a indispensável consideração dos

objetivos da pontuação: proceder à devida segmentação do texto; estabelecer uma ponderada hierarquização dos pensamentos expressos, um relacionamento ou distanciamento maior entre seus elementos; conduzir a maior ordenação e clareza, orientando o leitor/interlocutor *para produzir determinados sentidos*. Para realizar tais objetivos, dispõe o redator da diversidade dos sinais de pontuação e das várias possibilidades de uso de cada sinal.

Curioso é constatar-se que grande parte dos entrevistados se posiciona como observador e não como sujeito do processo de ensinar. Isso se deve, provavelmente, à forma da pergunta. O professor fala da escola e não de si mesmo. Dentro desse processo, aparece o professor executor, por vezes crítico, outras abismado, não se permitindo, porém, modificar uma estrutura já estabelecida, mesmo que dela discorde.

As duas últimas respostas revelam uma dimensão mais profunda do problema; vêm ao encontro de alguns aspectos desenvolvidos no decorrer deste trabalho, demonstrando a consciência de existirem, a determinar a utilização dos sinais como recurso de expressão, fatores mais profundos que as regras de pontuação constantes nos manuais.

2. Alunos de oito anos, quinze anos e jovens-adultos usam as mesmas estratégias ao empregar a pontuação em suas produções?

As respostas revelaram insegurança e divergência entre os professores, como pode ser observado em algumas das suas manifestações:

Usam praticamente as mesmas estratégias, pois as regras básicas são as mesmas, apenas os níveis de aprofundamento são diferentes. Ao meu ver, através da leitura constante de bons autores, estas técnicas de pontuação podem ser aprimoradas. Uma criança que têm o hábito da leitura emprega a pontuação de modo muito mais correto, do que um jovem que apenas decorou as regras. Há diferenças também de inteligência e dos ambientes de aprendizagem...

Absolutamente não. Quanto à oralidade da língua, a criança é capaz de perceber as pausas médias, longas... etc. à medida que evolui, os professores insistem com um certo volume de regras, sobretudo ao adentrar no II grau. Todavia, o aluno ao decorar regras parece-me que tem bastante dificuldade de traduzi-las para o texto quando produz. A noção de pausa processa-se em muitos alunos de forma bastante confusa.

Constata-se diversidade bastante excludente nos depoimentos: ora todos *usam praticamente as mesmas estratégias*, ora *absolutamente não*. Entretanto, algumas indicações merecem consideração. Parece inquestionável a relevância da leitura como forma prática de interiorizar os padrões lingüísticos, sem necessidade de insistência em regras. Por outro lado, extremamente produtivo seria o professor aproveitar os padrões da oralidade – as pausas, as entonações da voz – para buscar uma correspondente expressão escrita, quanto à pontuação. No entanto, o professor assinala muito convenientemente que a noção de pausa não é clara para os alunos. Seria para os professores?

Não, cada faixa etária tem sua maneira própria de se expressar, a exemplo aluno de oito anos não se preocupa e nem conhece em profundidade as regras de pontuação —conhece o básico. Os jovens-adultos já se preocupam com a pontuação em detalhes.

Nas faixas etárias respectivamente oito a doze anos fazem mais por intuição. Nas faixas seguintes porém, fazem por conhecimento prévio e adequado.

Não. Cada faixa etária parece ter suas razões objetivo/subjetivas para tal.

Acho que esta questão sugere uma ampla pesquisa que vale a pena ser feita, antes e depois de se ensinar devidamente o emprego adequado de todos os sinais de pontuação. Penso que a maioria dos professores não sabe quais as estratégias que seus

alunos empregam para pontuar, já que em geral se limitam a passar-lhes a idéia de que a pontuação deve corresponder a pausas e, com o memo argumento, tratam de assinalar os erros nas redações que recolhem de seus alunos.

As dificuldades encontradas por alguns entrevistados na apresentação de sua opinião sobre essa questão decorrem, aqui, do posicionamento inicial revelado por alguns de repetidores do sistema educacional – as *regras básicas* são as *mesmas* – que convivem com o mal-estar causado pela consciência da utilização dos sinais de pontuação como recurso de expressão pessoal e com o desejo de respeitar no aluno sua individualidade: *cada faixa etária parece ter suas razões objetivo-subjetivas para tal.*

O relato dos professores sobre seu cotidiano correlaciona-se aos resultados apresentados no trabalho desenvolvido com os alunos durante a pesquisa.

Como a pontuação não se submete a normas inflexíveis, torna-se de alta conveniência desenvolver no redator aprendiz suas qualidades de *intuição*. Certamente não existe uma passagem abrupta da fase da *intuição* (que não deve ser considerada inferior e praticada apenas na carência de melhor disposição) à do *conhecimento prévio e adequado*. Uma sagaz intuição desempenhará sempre função relevante na atividade pontuadora. Também já ficou acima ressaltado que à pontuação cabem outras funções ou efeitos, além da simples indicação de pausas. A pontuação integra o conjunto de estratégias expressivas de que dispõe o comunicador/redator.

A análise da leitura gravada e dos textos revelou que crianças de 3^{as} séries, por volta de oito-nove anos, não "assimilaram" as regras de pontuação; revelam um uso muito individual dos sinais. Uns empregam sinais com freqüência; em outros, a ausência é quase total. Na 7^a série (doze-treze anos) o emprego das marcas de pontuação é bastante significativo. Pode-se dizer que as regras são seguidas à risca. Não há praticamente "erro", talvez pela restrição na construção sintática; mas não há também criatividade. Evidenciou-se que os sinais empregados são, basicamente, o ponto e a vírgula. Por outro lado, a análise do material da 2^a série do II grau e dos alunos do curso de Letras (a partir dos quinze-dezesseis anos) demonstra que, nesse nível, já se dedica atenção

considerável à pontuação. Há, contudo, uma interação entre seu conhecimento do tema e seu estilo, expresso sintaticamente, o que resulta, muitas vezes, em desvio do ponto de vista gramatical, como se evidenciou no aumento da ocorrência da vírgula entre sujeito e predicado.

Mas, a observação mais interessante desse bloco é também a terceira resposta encontrada: *Penso que a maioria dos professores não sabe quais as estratégias que seus alunos empregam para pontuar...* Essa deveria ser, então, uma tarefa indispensável na sala de aula: o acompanhamento e a avaliação de estratégias de escritura. É, aliás, uma preocupação recente, do ponto de vista teórico.

3. Como professor de português, você consulta manuais ao preparar suas aulas? Quais?

As respostas foram praticamente as mesmas.

Sempre. Bechara, Cegalla, Rocha Lima, Celso Cunha, Napoleão, Said Ali, Celso Luft...

Como professor busco em variados autores, formas dinâmicas de abordagem do assunto. Autores: Cegalla, Bechara, Rocha Lima, Luft e Maria Helena, Napoleão de Almeida, Celso Cunha e muitos outros.

Sim, diversos, entre os quais cito:

Curso de Português Prático - Luís Agostinho Cadore
Gramática e Literatura para o II Grau - Emani e Nicola
Gramática - Faraco e Moura.

Manuais que tratam da pontuação? Sim, mas o que temos à disposição são as diversas versões da gramática normativa e um ou outro manual de redação que aborda o assunto sem fugir da teoria gramatical clássica.

Além disso há poucos trabalhos de pesquisa orientados no sentido de criar uma teoria da pontuação. Espero que a sua tese leve isso em conta como um dos seus objetivos.

Embora esta tese não vise a criar novo manual de regras baseadas em teorias lingüísticas, e se acredite mesmo ser isso impossível, a discussão teórica aqui conduzida aponta para uma forma de concepção do sistema gráfico que – espera-se – pode auxiliar na condução do processo de aprendizagem. O objetivo aqui, como já se enfatizou, é ampliar os horizontes do professor, conscientizando-o de que deve acompanhar mais de perto a produção textual do seu aluno (não só o produto) e, juntamente com ele, tentar compreender, avaliar e propor estratégias interativas.

O "depoimento" a seguir revela um posicionamento mais aberto e consciente, próprio de um professor com formação lingüística.

Sim. Quando quero dirimir dúvidas, consulto gramáticas - em geral mais de uma para verificar se não há divergência de posições; quando preparo instrumento de ensino ou de avaliação, valho-me de livros didáticos ajustados ao nível de ensino a que se destina estes instrumentos.

Comprova-se que a *gramática* constitui um livro de cabeceira do professor, com a louvável função de *dirimir dúvidas* (o que nem sempre se dá). Não pode ela assumir a função de manual de ensino. Os instrumentos de ensino ou de avaliação necessitam ser práticos e reflexivos. Ou seja, a gramática não ensina a pontuação. Aprende-se a pontuar formulando enunciados e servindo-se de sinais para estabelecer seus ordenamentos, hierarquização, relacionamentos e sentidos.

4. Sente lacunas, teoricamente falando, nos manuais e livros didáticos quanto à pontuação?

A resposta está sintetizada nas manifestações seguintes:

Sim, muitas. Normalmente o assunto é trabalhado em poucas lições e é abordado em um número pequeno de exercícios. Além disso, tais exercícios são pouco eficazes.

Sim, normalmente o ensino da pontuação é dado através de frases isoladas, descontextualizado.

Quanto aos exercícios de pontuação são as "mesmices" nada muito excitante para as crianças.

Os livros didáticos, quanto à pontuação não são bem vistos por mim. Há falhas, ou em muitos casos, não trazem quase nada. Prendem-se bastante ao aspecto gramatical.

Constata-se uma geral insatisfação dos professores em relação ao tratamento dado, nos livros didáticos, à pontuação. Como pontuar encerra base subjetiva que, por sua vez, considera muito o contexto, assume gravidade a denúncia de que *normalmente o ensino da pontuação é dado através de frases isoladas, descontextualizado*. A observação, por sua vez, evidencia o espírito crítico do professor que, tendo consciência do condicionamento da pontuação pelo contexto mais amplo, percebeu a incoseqüência em querer ensiná-la em *frases isoladas*.

Com poucas exceções, a maioria das gramáticas e manuais tratam a pontuação de forma superficial e como se fosse regras prontas para serem usadas em qualquer situação; ou melhor, apresentam regras como se tais regras dessem conta de todas as situações.

Em relação à pontuação, os livros didáticos normalmente são falhos. A pontuação é um assunto que sempre me chamou a atenção. Assim, depois de analisar o modo como alguns livros didáticos abordavam a pontuação, percebi que há autores que dão pouca ênfase ao assunto, outros apresentam apenas os sinais de pontuação (abordam apenas a função metalingüística), sem se ater à prática. Quando a pontuação é colocada como atividade prática, ocorre na maioria das vezes apenas a nível frasal, sendo raros os autores que trabalham a pontuação também no texto.

É até compreensível, de certa forma, que gramática e manuais didáticos abordem o tema *de forma superficial*. A gramática prefere tratar de forma taxativa e definida os assuntos. Ora, a pontuação encerra larga margem de subjetividade, comportando variações que tornam possível, em determinados contextos, empregar ou não algum sinal. Como, em consequência, seria inviável a especificação de todas as situações em relação a todos os sinais de pontuação cabíveis, o assunto passa a ser apresentado de modo superficial. Certamente restará maior proporção de trabalho para o professor, a quem cabe orientar o educando sobre as possibilidades diversas de pontuar, no mesmo contexto e em contextos diferentes, amadurecendo a consciência.

O assunto poderia ser abordado de forma mais atraente, explorando as diferentes conotações que emprestam ao discurso. Poder-se-ia mostrar a "magia" que é a expressão e sua representação.

Acentua-se a impressão de desconforto e de insegurança de que é tomado o professor frente ao desafio de ensinar regras de pontuação de forma descontextualizada. O desamparo se evidencia: *como se tais regras dessem conta de todas as situações*. A necessidade de um enfoque mais amplo e mais aberto é exposta de forma clara: *o assunto poderia ser abordado (...) explorando as diferentes conotações que emprestam ao discurso*. O questionamento da realidade de um ensino que uniformiza as emoções e as engessa com normas fixas fica, assim, demonstrado.

- 5. É importante que o aluno - em todos os níveis - respeite as normas de pontuação na sua produção textual? ou sente que ele tem uma maneira pessoal de atualizar o discurso escrito? Que observações você faz nesse ponto, ao corrigir redações?**

Dessa questão, resultaram:

- a- respostas tradicionais (rígidas);
- b- respostas que revelam mais maleabilidade na postura do professor, e

c- respostas que demonstram uma postura mais atualizada, incluindo conhecimentos teóricos mais amplos.

Observe-se:

Eu acho que é muito importante respeitar as normas da boa pontuação, pelo menos no que se refere ao essencial sob pena de a leitura de um texto mal pontuado se tornar enfadonho. A gente percebe que alguns tentam usar um estilo próprio de pontuar.

Ao corrigir redações de alunos meus, assinalo com caneta vermelha as falhas e geralmente comento os casos mais graves na sala de aula com os alunos.

Acho importante que o aluno, em todos os níveis, respeite as regras básicas. Porém observo que cada aluno tem um modo muito pessoal de usar a pontuação em suas redações. Muitas vezes, converso com ele, sobre as razões que o levaram a usar ou não determinados sinais gráficos. Porque a criança usa estes sinais, muitas vezes, de acordo com seus mecanismos interiores.

Tendo a função que tem, o professor certamente deve *respeitar as regras da boa pontuação* e fazer que o aluno *respeite as regras básicas*. Entretanto, esses depoimentos dos professores levam a pensar que há dúvida sobre o que seja básico (necessário e suficiente?) e até mesmo se tais regras são "básicas". Por isso, revela-se muito positiva a atitude do professor que admite um *estilo próprio de pontuar* do aluno, conversando *com ele sobre as razões que o levam a usar ou não determinados sinais gráficos*. Aqui reside a autêntica função orientadora do professor, aquela que supera a simples e automática aplicação de "regras" fixas.

O aluno vai atualizando o seu discurso escrito à medida que vai desenvolvendo suas potencialidades e crescendo; tanto em termos culturais, quanto emocionais.

Eu costumo corrigir a pontuação, ao ler as redações dos alunos, mas não sou rígida quanto à nota. Só costumo fazer observações

em seus textos quando o erro aparece muitas vezes, por exemplo, quando o aluno substitui freqüentemente a vírgula pelo ponto-e-vírgula.

Não resta dúvida de que como usuário da língua é importante que o aluno respeite as normas de pontuação. Entretanto, como pontuação tem muito a ver com o estilo e com as várias funções sociais das tipologias textuais, o professor precisa ter sensibilidade, antes que uma postura rígida, dado que, toda a riqueza e o potencial da língua escrita, não podem ser enquadrados nos limites de algumas regras gramaticais.

Eu considero a produção textual do aluno um "trabalho" e, como tal, muitas vezes é preciso aceitar as incongruências de pontuação, principalmente as de cunho artístico. Comento, sempre, com o aluno, sobre os dois casos.

Certamente há situações em que a pontuação deve ser corrigida. Entretanto, bom professor é quem acompanha como o aluno vai desenvolvendo as suas potencialidades, para que, de uma parte, respeite as normas de pontuação, mas, de outra, tenha sensibilidade, antes que uma postura rígida, dialogando com ele sobre sua produção textual, à medida que esse vai adquirindo condições de imprimir cunho artístico à sua expressão.

É evidente que o aluno deve respeitar as normas de pontuação em sua produção. Não deve ser de maneira aleatória, principalmente da produção do discurso direto. Com relação ao discurso direto na redação, tenho a impressão que os alunos não gostam de usá-lo ou têm receio por não saberem a pontuação correta.

Sim; de modo geral, o que é ensinado de pontuação é baseado em regras que, para as compreender, o aluno tem que saber sintaxe. Começa daí o problema. Depois, há o caso da vírgula de

uso estilístico. Como fazer um aluno entender isso, se o uso "livre" da vírgula lhe parece não ter absolutamente nenhuma relação com o obrigatório? (isso na suposição de que ele tenha aprendido as regras de uso obrigatório...) Quando corrijo os problemas de pontuação, minhas observações vão ser feitas a partir do que estou ensinando, normalmente de forma assistemática. Se já ensinei que a vírgula é obrigatória em orações aditivas com sujeitos diferentes, e ele não a colocou, eu circulo os sujeitos, e escrevo - "sujeitos diferentes !"- para lembrar-lhe a regra ensinada. Mas não gosto de trabalhar com regras com alunos que não sejam de Letras, pois vão acabar por esquecê-las. Além disso, não há necessidade delas, pois o emprego da pontuação é uma questão lógica. Daí a sua complicação, suponho.

Acredito que é importante o aluno respeitar as normas de pontuação no seu texto de acordo com o nível de domínio da estrutura da língua que possui. Além disso, há os aspectos subjetivos, a questão do estilo de escrever de cada um. Há casos em que determinado sinal de pontuação é imprescindível para o sentido do texto, como há casos em que o autor usa ou deixa de usar determinado sinal de pontuação como questão de estilo, ou para provocar inclusive estranhamento. Mas para produzir determinado sentido ou causar estranhamento é preciso ter conhecimento, domínio da língua. É mais ou menos como quem conhece o erro. Só então o erro deixa de o ser, para se tomar um ir além das convenções, ou seja, o uso da pontuação deve ser um uso consciente.

Em relação ao modo como faço as correções, quando há necessidade de uso de determinado sinal de pontuação, coloco o sinal e faço uma observação, ou converso com o aluno, mostrando a sua necessidade para evitar ambigüidade, para poder produzir determinado sentido. Outra questão é o uso inadequado dos sinais de pontuação, que muitas vezes causa efeitos piores no texto do que a falta deles. Ainda convém lembrar que a pontuação não é

capaz de resolver todos os problemas, ou seja, fazer com que o texto se torne claro, inteligível, pois há muitos casos de períodos mal estruturados, desarticulados, com idéias desconexas, entre outros problemas.

Esse depoimento corrobora o que foi anteriormente apontado na análise aqui desenvolvida a respeito da dificuldade de pontuação quando o texto está mal estruturado. É o que ocorre quando o aluno lê com mais dificuldade seu próprio texto do que textos de terceiros: não consegue reconstruir o sentido elaborado por esse "outro" – ele mesmo.

Para que o aluno tenha possibilidade de desenvolver um modo pessoal de praticar a pontuação, deverá antes conhecer os fundamentos da pontuação "obrigatória". As "regras" relacionam-se com esse último tipo. Tendo aprendido quando é obrigatório o emprego de algum sinal e quando constitui erro separar por pontuação certos elementos, começa a abrir-se caminho para a pontuação "livre". Essa última fase desenvolve-se mais lenta e arduamente, porque comporta variações infindas na organização sintática do discurso, fazendo emergir uma definição de estilo. Evidencia-se, então, a importância de o professor-orientador comentar com o educando *por que* tal pontuação está mal escolhida, *por que* em dado contexto não pode figurar sinal, *por que* em outra passagem seria possível optar entre um ou outro sinal. Tais exercícios de uso consciente iniciam gradualmente o aluno na "criação" de um sistema "pessoal" de pontuação, respeitando sempre *o nível de domínio da estrutura da língua que possui*. Importa muito fazer o aluno perceber a relação entre o uso de uma ou outra marca visual e a decorrente variação na produção de sentido da frase.

6. A pontuação é uma prática mecânica ou faz parte da língua? É produtivo continuar ensinando pontuação usando frases totalmente isoladas?

A reflexão em torno dessa questão resultou em visões diferentes, como pode ser observado:

...ao meu ver, a pontuação é parte integrante e essencial da língua. Para iniciantes, isto é em cursos primários ou ainda no ginásio eu acho muito produtivo praticar ou ensinar a pontuação em frases isoladas. A partir daí convém trabalhar a pontuação em textos.

Deveria (a meu modo de ver) fazer parte da língua. Acho bom, sim.

Como "ensinar" a pontuar é uma questão tão "delicada" quanto "ensinar" a redigir. Penso que tal tarefa pode ser realizada através de duas perspectivas básicas: uma trabalhando com as microestruturas e outra trabalhando com a macroestrutura do texto. A primeira, embora, contrariando tendências de pesquisa atuais, através de exercícios a nível frasal, que fazem com que o aluno internalize, perceba "intuitivamente" a necessidade de determinado sinal de pontuação em certos contextos. A segunda perspectiva seria através de uma visão globalizante, ou seja, trabalhar a macroestrutura, o texto num todo. Levar o aluno a perceber, mostrar como se dá a produção do sentido e como a pontuação pode auxiliar nesta tarefa. O aluno, tendo consciência de que a pontuação é um recurso que pode e deve ser utilizado na produção textual para poder interagir como seu interlocutor, irá utilizá-la de maneira mais eficaz, elaborando textos "claros" e "coerentes".

A aprendizagem da pontuação é lenta, gradual. Alguns professores admitem que o aluno pode iniciar seu treinamento para a pontuação em frases isoladas. Aos poucos, tornar-se-á capacitado para construir enunciados mais extensos, até ser capaz de redigir um texto longo e completo. Simultaneamente desenvolverá sua técnica de pontuar. É claro que, ao elaborar a redação de um texto completo, a pontuação deve ser pensada em termos do todo, do conjunto, das distinções e relações que os elementos mantiverem entre si. Não é possível ensinar a redigir sem integrar nesse processo a pontuação. A expressão do pensamento se manifesta em palavras que exigem determinado ordenamento, hierarquia, relações de separação ou aproximação – para o que concorre

eficazmente a escolha apropriada dos sinais de pontuação. Para que, a partir do texto escrito, o leitor possa *produzir* sentido, contribui o léxico selecionado, a estruturação sintática dos períodos e a devida pontuação.

A pontuação não pode ser considerada, em todos os casos, como uma prática mecânica. Ela é, na escrita, a "entonação" da oralidade; parece-me algo tão vivo, "móvel", possível de alterações, quanto à língua.

Em frases isoladas? Absurdo!

Não é produtivo. Uma vírgula inadequada em determinado contexto pode mudar totalmente o sentido.

A pontuação faz parte da língua, pois o ser humano, já nasce com disposição e mecanismos para o desenvolvimento da linguagem. Através da aprendizagem de regras básicas, esta linguagem pode ser aprimorada. Isto só acontecerá, se ensinarmos a pontuação, através de textos, nunca através de frases isoladas. Também não podemos perder de vista, o contexto em que a linguagem infantil está situada; o que implica termos presentes, os estágios de desenvolvimento do pensamento da criança.

Acho que é pouco produtivo ensinar pontuação através de frases isoladas, assim como é pouco produtivo ensinar a língua através de frases isoladas. Além das orientações e ensinamentos sobre casos específicos, o aluno precisa estar atento ao conjunto dos fatores constitutivos do texto, alguns dos quais são suprasegmentais.

Como a pontuação se relaciona com a expressividade do texto e contribui decisivamente para a produção do seu sentido, não admite prática mecânica. O deslocamento de uma vírgula pode transformar o sentido. A substituição de um ponto final por um ponto de interrogação ou por reticências acarreta mudanças substanciais na produção do sentido. Tais fatos comprovam que o uso da pontuação requer muita atenção (um certo nível de consciência

metalingüística). A língua, portanto, engloba a pontuação. Como não basta saber construir frases isoladas para, somando-as ou justapondo-as, formar um texto, assim também a pontuação não se esgota ao nível da frase isolada, mas exerce função decisiva para obter-se um bom relacionamento hierárquico entre as seqüências de um texto. Gradativamente o aluno deve ser preparado para *estar atento ao conjunto dos fatores constitutivos do texto*. Como um texto não precisa ser longo, nada impede que enunciados simples e curtos sejam utilizados nessa tarefa. De qualquer forma, "frases isoladas" podem não ter sido "isoladas" de textos, mas simplesmente criadas para um fim, e como tais não formam sentido, são apenas virtualidades – fazem parte de uma regra, não de uma linguagem. Por isso, nessa atividade é importante que o próprio trabalho do aluno seja um ponto de partida.

Observe-se, contudo, que aos poucos os professores tomam consciência da necessidade de trabalhar a língua em uma visão mais ampla – a da textualidade.

Questionados diretamente sobre a pontuação como recurso estilístico, os professores participantes do trabalho não hesitaram em destacar a utilização de diversos sinais de pontuação como parte do processo criativo e da expressividade, acentuando sua preocupação com as dificuldades apresentadas pelos alunos.

7. Você vê na pontuação um meio de fortalecer a linguagem e enriquecer a capacidade de expressão? Os alunos conseguem manifestar isso em suas produções? Como?

As respostas revelam uma certa angústia do professor em relação ao desempenho dos seus alunos. Manifestam-se apreensivos diante dessa preocupante realidade. Por outro lado, percebe-se a necessidade dessa conscientização; só assim se criará uma nova postura em sala de aula, desde as séries iniciais.

Sim, a pontuação pode fortalecer a linguagem, tomando-a mais clara e precisa, bem como pode enriquecer e muito, a capacidade de expressão. Porém também pode dificultar a compreensão do

texto, se for usada de modo incorreto, ou inadequado. Isso acontece muitas vezes na produção de textos ou na leitura, quando os alunos (e até os professores) não empregam a pontuação, ou a empregam inadequadamente.

Sem dúvida que a pontuação representa uma das formas de o aluno enriquecer, tanto sua linguagem quanto sua capacidade de expressão, já que reflete e exprime, aliada a outros fatores, os nossos sentimentos. Entretanto, sinto que os alunos têm dificuldade nesse aspecto, uma vez que não foram suficientemente trabalhados e despertados para isso desde as séries iniciais do I grau.

A prática do magistério conscientiza mais o professor sobre a funcionalidade da pontuação: *fortalecer a linguagem, tornando-a mais clara e precisa – enriquecer, tanto sua linguagem quanto sua capacidade de expressão. Por outro lado, mal empregada, pode dificultar a compreensão do texto. Por ter a pontuação funções prioritárias e muito variadas, a aprendizagem põe dificuldades ao aluno, tanto na expressão escrita, como na entonação e nas pausas ao praticar a leitura.*

A pontuação, sem dúvida, é um meio de fortalecer a linguagem e enriquecer a capacidade de expressão, porém os alunos não conseguem, com raras exceções, manifestar esse domínio. Isso porque a pontuação não é trabalhada como um recurso de interação, mas apenas como uma regra a ser cumprida; os professores não exploram a pontuação como recurso de interação.

Logicamente, não seria bonito de minha parte, como professor de português se eu visse de modo errado o que você está perguntando. Mas em se tratando de produção dos alunos, podemos afirmar que não há ainda, uma grande manifestação de aplicação correta. E mais ainda, a maioria dos alunos do II grau e talvez do III não sabem aplicá-la.

Tendo em vista que a pontuação gráfica substitui várias simbologias, ou mesmo palavras, da oralidade, o conhecimento desses sinais contribui em grande escala para a expressividade. Nesse sentido, o aluno se manifesta à medida que o professor lhe concede liberdade de criação e exercícios embasados na realidade visível.

Digna de destaque é a observação de que a pontuação deve ser percebida e trabalhada como *um recurso de interação*. Os elementos de um enunciado, bem como as seqüências que formam um período, interagem mutuamente e contribuem para uma totalidade. Não apenas a disposição sintática, mas também a devida pontuação exerce papel decisivo para chegar-se à buscada coesão dos termos. Só então se verificará o enriquecimento da capacidade expressiva. Tendo em vista, ainda, *que a pontuação gráfica substitui várias simbologias*, não se estranhe que sua aprendizagem e a desenvoltura no seu uso se apresentem como processos lentos, não esgotáveis no I nem no II Grau, pois o próprio escritor, servindo-se diariamente da pontuação, nunca chegará a um sistema definido e fechado quanto ao seu uso.

A pontuação (é auxiliar) ajuda o aluno a ser criativo, fortalece a linguagem e enriquece a capacidade de expressão. O aluno que sabe usar a reticência, o ponto de interrogação, de exclamação, a vírgula ou o ponto final na hora certa são os que mais "nos agradam" na língua portuguesa. Importante é que o aluno tenha bastante intimidade com a língua e os bons escritores e não com a gramática ou os gramáticos. (Isso não quer dizer que a gramática também não tenha seu lugar).

Sim, acho que a pontuação constitui-se numa riqueza de recursos indispensáveis para o bom desempenho da expressão escrita, mas, em geral, o que tenho podido verificar é que os alunos não se valem desses e outros recursos com propriedade, como também demonstram, muitas vezes, não conhecer todos os sinais e as suas possibilidades de uso.

A pontuação também contribui para a criatividade – com isso todos concordam. Nesse sentido, após um contato básico com a gramática, torna-se fundamental *que o aluno tenha bastante intimidade com a língua e os bons escritores*. Indica-se, portanto, que a riqueza da pontuação se revelará sobretudo ao tomar-se conhecimento de como tem sido utilizada na expressão literária. É claro que o aluno permanece no estágio de aprendiz, alguém que constrói gradativamente um estilo, se puder contar com segura orientação do seu professor.

Se em muitos casos a pontuação segue os padrões da estrutura frasal, buscando dar "clareza" ao texto, em outros casos ela é utilizada como um fator de estilo pessoal. Nesse sentido, a pontuação é um recurso muito importante, pois permite ao aluno expressar fluentemente suas idéias, bem como imprimir, "colocar no papel" o seu estilo e, por que não, o seu modo de "ver" e "perceber" o mundo.

Dizer que todos os alunos conseguem fazer uso da pontuação de maneira adequada nos seus textos não é uma verdade. A produção textual ainda é pouco trabalhada nas escolas, o uso, o "manejo" da pontuação menos ainda. Há professores que sequer abordam este tópico. Há também aqueles alunos que têm dificuldades na produção de textos, que precisariam de um atendimento individual, mas as escolas, em especial da rede pública de ensino, não oferecem este tipo de atendimento. Entretanto, há aqueles alunos que "trabalham" o texto, buscam interagir através dele. O modo como fazem isso é diverso. Por exemplo, há alunos que fazem uso da inversão da ordem direta da frase, topicalizando determinado segmento, para produzir determinados efeitos de sentido.

A função do professor será sempre fundamental, principalmente a partir da distinção reconhecida entre pontuação *buscando dar "clareza" ao texto* e pontuação *como fator de estilo pessoal*. Não há dúvida de que, até o aluno saber fazer uso da pontuação de maneira adequada, serão necessários conhecimento teórico, leitura e, sobretudo, constante prática, á luz de sólida orientação. Boa e expressiva pontuação não se adquire em um salto automático nem decorre de aprendizagem automática. O *atendimento individual* se impõe como requisito indispensável, considerando sobretudo o aspecto do *estilo pessoal* a ser consolidado.

8. Escritores e poetas têm uma pontuação mais livre. A comunicação jornalística tem necessidade de uma pontuação mais visual, mais lógica, com mais rigor porque tem necessidade de referência. Qual a influência de formas textuais tão diferentes para o ensino?

Essa questão provocou posturas diferentes. Observe:

A língua é um meio de comunicação. Uma vez que desempenha essa função não importa a maneira de se expressar uma vez que se observem as normas essenciais. Não creio que a comunicação jornalística tenha grande influência no que foi aprendido nos bancos escolares.

Sim. A comunicação jornalística, deveria ser a primeira escrita corretamente.

O aluno observa e reclama que está errado.

Influencia negativamente, principalmente da 3ª série em diante.

Sinto maior liberdade na pontuação por parte dos poetas. Não vejo sentido em tal liberdade que despreza regras fundamentais da gramática. Afinal, por que só os escritores podem gozar de tal liberdade sem incorrerem em erros?

Na restrita função de meio de comunicação, como indicado e repetido, a linguagem necessita ser clara e observar as *normas essenciais*. Existem, porém, múltiplas formas de interação, desde a mais impositiva e ditatorial, até aquela que se reduz a vagas sugestões, oportunizando a mais ampla participação democrática e produtiva do leitor. É a *maneira de se expressar* que cria as diferenças, não sendo sem importância a pontuação.

A linguagem jornalística, devendo, por ofício, perseguir uma comunicação mais direta, estará mais sujeita às *normas essenciais*, embora não se lhe suprimam as subjetividades. Sendo o texto jornalístico – escrito ou falado – o mais diretamente disponível no cotidiano, sua influência se projeta crescentemente na nossa civilização audiovisual, não podendo ser menosprezada. Merece apoio o aluno que reclama dos seus erros: essa disposição deve ser aproveitada pelo professor.

Se poetas e escritores dispõem de maior liberdade para se servirem da pontuação, tal faculdade certamente não *despreza regras fundamentais*, como também não lhes cabe *gozar de tal liberdade sem incorrerem em erro*, quando extrapolam os limites da conveniência. Trata-se, antes, de servirem-se da língua com outro objetivo – mais liberto de rigores, mais subjetivo, mais aberto a interpretações, o que, em contrapartida, comporta maiores riscos. Se na construção sintática (aí incluída a pontuação) o escritor dispõe de maior flexibilidade – exatamente porque lhe cabe a tarefa de criar, renovar, ampliar a expressividade –, deve ele igualmente assumir a responsabilidade diante de desvios inconvenientes e interpretações indesejáveis que seu texto favoreça. Como se lhe faculta um "código" diferente de escrita, da mesma forma irá divergir o "código" de leitura.

A necessidade de aluno ter contato com formas textuais diferentes, também com relação à pontuação, justifica-se pelo fato de que não há apenas um estilo; pelo fato de que o aluno precisa adequar sua linguagem ao seu interlocutor, ao contexto no qual ele se encontra. Em outras palavras, há níveis de linguagem, os quais precisam ser conhecidos pelo aluno, para que possa usá-los adequadamente.

Se considerarmos que a pontuação tem funções textuais de acordo com a finalidade de cada discurso, e se ensinarmos o aluno a observar isso, é de se esperar que o aluno também faça distinção quando produzir seus textos.

Trabalhar com estas diferentes formas textuais é trabalhar com diferentes tipos de discurso. O texto jornalístico tem necessidade de uma pontuação mais rigorosa, pois tem por finalidade "informar" o leitor. Desse modo, centrando sua atenção no interlocutor, busca ser mais objetivo, fazendo uso da pontuação como um meio de dar clareza ao texto, como um meio de trabalhar a questão dos sentidos possíveis no texto. Já o texto literário, talvez pelo fato de ser mais subjetivo, "assuma" e trabalha a "multiplicidade" de sentidos, recria a linguagem, conferindo-lhe um "revestimento artesanal", apresentando uma pontuação mais flexível.

A importância de se trabalhar com estas diferentes formas textuais na sala reside no fato de se levar o aluno, enquanto sujeito produtor, a reconhecer e a dominar esses mecanismos.

A preocupação com a riqueza de oportunidades surgidas nas diferentes formas textuais, que tão bem poderiam ser exploradas em benefício do aprendizado do aluno, fica comprometida pela falta de clareza do que sejam as liberdades poéticas pela necessidade de uniformização de tratamento. Sente-se, também, o medo de que o aluno saia prejudicado. De novo a ambigüidade.

Em toda aprendizagem, sem excluir a da pontuação, importa reconhecer a diferença dos *níveis de linguagem*, para saber aceitá-los e praticá-los em contextos alternativos. A diversidade que comporta a *finalidade de cada discurso* resulta influente na elaboração do discurso, fato com que o aluno, aos poucos, deverá familiarizar-se. Não é sem propósito, pois, lembrar a *importância de se trabalhar com essas diferentes formas textuais*. Talvez a escola ainda se incline demasiadamente para textos literários, na veneração dos mestres escritores que, não raro, pertenceram a outros contextos temporais, geográficos e sociais.

9. Há uma relação biunívoca entre as pausas-entonações – na leitura – e os sinais gráficos de pontuação – na escritura? As duas "pontuações" se correspondem?

Essa questão pode ser sintetizada através dos seguintes depoimentos:

Claro que há uma relação biunívoca entre as pausas-entonações na leitura e os sinais gráficos de pontuação. E é lógico que as duas pontuações devem se corresponder.

Não há relação biunívoca. Muitas vezes, por ênfase, separamos na leitura elementos que pelas regras de pontuação escrita não podem ser separadas. Haja vista a separação do sujeito do verbo. Aliás, não pode haver isomorfia, uma vez que são dois sistemas em que cada um possui suas regras, suas características próprias.

Não. Toda vírgula na escrita significa uma pausa na leitura, mas a recíproca não é a mesma.

Não. Sou da opinião, e já tive oportunidade de demonstrar em minha dissertação de Mestrado, que "é falso pontuar ouvindo-se" e que não há isomorfia entre pausas e pontuação, pois os critérios que regem o emprego desta são fundamentalmente sintáticos e dizem respeito ao sistema escrito. Na leitura, da mesma forma, porque não é necessário que se faça pausa a cada sinal de pontuação encontrado.

Na minha maneira de "sentir" o texto, sim. Não há uma correspondência total; mas leva a crer que há relacionamento.

... quando a leitura se dá a partir do texto escrito, sim. Se não há, deveria haver - a pontuação deveria ser tão bem feita que, ao se ler o texto, as pausas entonações estariam colocadas de forma a tornar mais claro o sentido do texto, sentido esse racional ou emotivo, objetivo ou subjetivo.

Pelos diferentes depoimentos, parece que também aqui as dúvidas prevalecem. Admite-se, em geral, alguma correspondência entre os sinais gráficos de pontuação e a ocorrência de pausas ou mudanças de entonação na leitura, embora o grau de correspondência varie nas diversas considerações. Na leitura, dependendo da performance e expressividade do leitor, poderá exprimir-se mais ou então menos do que no correspondente enunciado escrito, o que até certo ponto é admissível sem incorrer-se em erro. Acredita-se que, respeitada a especificidade de cada um desses códigos, alguma correspondência é inevitável, porque a pontuação tem como uma de suas finalidades auxiliar e direcionar a produção de sentido do texto, o que vai acontecer através de algum tipo de leitura.

10. Afirma-se que a função da pontuação relaciona-se com o tipo de texto escrito, ou seja, na dissertação utiliza-se pontuação "objetiva", redações literárias comportam mais pontuação "subjéitiva". Você concorda?

Praticamente não houve divergência. Veja-se a resposta de alguns professores:

Sim. A utilização da pontuação nas redações literárias reflete os sentimentos do autor em relação ao que ele está narrando. Portanto, muitas vezes, é mais uma questão de ênfase do que preocupação com as regras.

Sim. Entra aí a questão de estilo que comportam as redações literárias.

Concordo, porque é evidente que certos sinais são somente utilizados com função apelativa e expressiva em textos literários e publicitários e não cabem em textos de natureza técnico-científica.

Essa questão tem a ver com as escolas ou épocas literárias. Os textos clássicos, por exemplo, deferem na pontuação dos textos modernos.

O estilo individual de cada escritor é um forte componente que vai determinar tal ou qual pontuação.

Atualmente, um escritor de sucesso, José Saramago, utiliza parágrafos extensos, onde as vírgulas, com pouquíssimos pontos, como que a dar mais vigor ao jorro narrativo.

Concordo com a afirmação. O texto não-literário utiliza uma pontuação mais "Objetiva" pelo fato de se buscar imprimir-lhe um caráter de objetividade, de sentido único. Já o texto literário, através do seu uso estético, trabalha os recursos expressivos da língua escrita com o objetivo, muitas vezes, de dar ao texto um caráter de sentidos múltiplos, buscando interagir com o interlocutor, fazendo com que este também construa o sentido do texto, tendo que se levar em conta ainda o estilo individual de cada autor.

Concordo. Quanto mais objetivo for o texto, maior rigor na pontuação. A pontuação serve sobretudo para estabelecer a extensão do sentido, que, no texto não literário, deve ser bem delimitado.

O texto não literário, objetivo, é visto como aquele que não sofre interferência de elementos subjetivos. Assim, há quase unanimidade em considerá-lo como passível de *maior rigor na pontuação*. Um professor assinala, contudo, o texto publicitário junto ao literário. Se a "dissertação" tem um caráter mais objetivo, nada impede que haja uma quantidade imensa de gêneros textuais tão "subjetivos" quanto os literários, e textos literários razoavelmente "objetivos". Que dizer de cartas, familiares ou enviadas às redações de jornal, slogans, panfletos, "discursos" de todo tipo, sermões? Na verdade, o efeito de objetividade ou subjetividade não se satisfaz com a simples dicotomia literário/não literário. Mas é interessante observar como tais repetições influem no modo de percepção dos sujeitos – aqui "suportando" muito bem uma tradição gramatical. Desse modo,

também a pontuação acaba partilhando dois mundos. Como se viu na parte teórica, essa é uma ilusão gramatical. Mais adiante, na discussão dos depoimentos de escritores, será retomado o assunto.

O texto literário praticamente se restringe ao texto escrito, pelo que nele a pontuação se apresenta bastante saliente. Entretanto, como alguns depoimentos sugerem, múltiplas são as feições do texto literário que, se tender mais à dissertação, exige maior objetividade quanto à pontuação. Mais evidentes, porém, no texto literário se manifestam as marcas de expressividade, que se concretizam nas opções de estilo, nas ênfases que se imprime, nas funções discursivas – tudo remetendo, em um nível mais amplo, às escolas ou épocas literárias que, por sua vez, lembram as convergências e divergências entre estilo de época e estilo individual.

A pontuação constitui elemento que permeia todos os textos, mas de maneira diferente, ora buscando *imprimir-lhe[s] um caráter de objetividade*, ora dando *ao texto um caráter de sentidos múltiplos, buscando interagir com o interlocutor*. Ressalte-se, ainda, o mérito da observação que destaca como objetivo da pontuação *estabelecer a extensão do sentido*. Enfim, manifesta-se cada vez mais evidente que a pontuação não é algo que se acrescenta, mas constitui um expediente integrando todas as estratégias da expressão escrita: a formação da frase, a coordenação ou subordinação dos elementos no período, no seu relacionamento, a sintaxe do discurso, ao sentido dos enunciados, a função da linguagem em geral, as implicações estilísticas em específico.

11. Em relação ao livro didático e apostila empregados nas escolas e cursinhos, há alguma evolução no estudo do emprego dos sinais de pontuação? Quais as suas observações?

A experiência mostrou-se bastante negativa. Sentem a tradicionalidade que ainda impera nas apostilas e livros didáticos empregados no ensino.

A evolução que se nota é a preocupação em apresentar o assunto de modo mais "atraente", às vezes dando um enfoque de "logicidade" no uso, outras vezes apresentando exemplos em textos mais longos.

Prossegue, entretanto, a lacuna (para o aluno) sobre pontuação e como saber se "está certo" ou "errado".

Não creio haver alguma evolução no estudo do emprego dos sinais de pontuação. Nas escolas, através dos livros didáticos, exploramos mais a leitura e a interpretação de textos; nos preocupamos com a compreensão e a clareza dos textos escritos. Já nos cursinhos, parece-me que a maior preocupação é a redação escrita. O emprego dos sinais gráficos é mais baseado em regras teóricas, que auxiliam os alunos, na elaboração dos textos.

Creio que não. Os manuais didáticos, quando abordam o assunto, resumem a questão à enumeração das regras que são confirmadas através de exemplos isolados. Uma alternativa seria elaborar exercícios através dos quais se tentasse mostrar a funcionalidade sintático-semântica da pontuação.

Não se constata, pois, sensível evolução no estudo do emprego dos sinais de pontuação. Apresentar o assunto de modo mais atraente, já representa algum esforço, bem como tem sentido o enfoque da "logicidade" no assunto, porque, alguma logicidade a pontuação requer. Lacunas o aluno sempre encontrará quanto a saber se "está certo" ou "errado". Aliás, a pontuação não pode orientar-se apenas pelo critério do certo ou errado. Sua função estilística, sublinhando a expressividade, supera tais critérios.

Quando a escola explora mais a leitura e a interpretação de textos, não pode deixar de confrontar-se com a pontuação, na sua expressividade funcional. Da mesma forma, a redação escrita torna-se inviável. As redações podem basear-se em regras teóricas que, entretanto, são testadas, aprovadas ou transgredidas no desenvolvimento prático da expressão, tarefa em que se impõe a presença orientadora do professor. Nesse estágio, é da mais alta conveniência passar além do nível dos exemplos isolados para propor e realizar exercícios que evidenciem a funcionalidade sintático-semântica da pontuação.

De um modo geral, os livros didáticos dão pouca ênfase à pontuação, abordam a pontuação apenas dentro da frase, não chegam a trabalhar a macroestrutura. Contudo, isto ainda não é o pior. Há aqueles autores que abordam a pontuação apenas teoricamente, sem se preocupar com a prática, como se isto realmente fosse relevante para o aluno de 1 grau.

Não, Terezinha, eu não vejo essa evolução. Sempre as mesmas "regrinhas" e nada a acrescentar. Nota-se que um copia a apostila de um ou de outro cursinho, sem se notar criatividade, não criatividade, não criando certas regras práticas tão úteis na aprendizagem. Baseiam-se, sempre, as regras em pura teoria. Talvez, com isso, esteja achando que eu estou exagerando, ou que eu seja meio pessimista, porém é o que eu sinto.

A defasagem é gritante quando analisamos a produção textual dos alunos. Numa civilização da imagem, a palavra é maltratada e a coordenação entre oração, períodos e frases uma verdadeira anarquia. É preciso fazer mais pelo nosso idioma. Nos livros tenho constatado que os exercícios são abordados esporadicamente e sem muita profundidade. Parece-me que a questão da pontuação não é trabalhada com a intensidade que merece. As apostilas apresentam macetes pro vestibular, quando apresentam. "Eficiência no trato da pontuação passa pelo gosto da leitura e da escrita".

A insistência dos depoimentos denuncia um problema grave: a inadequação prática dos manuais e livros didáticos, permitindo deduzir-se que o ideal seria não adotá-los. Entretanto, as condições a que estão submetidos os professores lhes permitiriam elaborar seus próprios instrumentos de trabalho e multiplicá-los para uso eficiente em sala de aula?! Em um olhar de supervisão do problema, dir-se-ia que as gramáticas têm por função elaborar e ordenar regras dentro do padrão culto. Convém que os manuais e livros didáticos mostrem à fatura como e onde tais regras estão funcionando. Contudo, mesmo que o fizessem, provavelmente sobriam muitas lacunas, já que dizem pouco essas

regras. Em sala de aula, porém, deve-se superar esse estágio, fomentando a redação de textos mais longos e diversificados, trabalhando a *macroestrutura*. Entretanto, não se olvide nunca que ensino eficiente requer condições de trabalho.

O questionário enviado aos professores levou-os a uma reflexão e a uma inquietação. As manifestações, apoiando a pesquisa, foram várias, através de telefonemas e de observações às respostas, como se pode observar:

Sempre tive dificuldade para orientar meus alunos neste aspecto gramatical, mas não sei como fazer diferente. Ensinar a pontuação através de frases isoladas é terrível.

Terezinha, após receber seu questionário fico observando, enquanto os alunos escrevem, como eles pontuam e comecei a observar também minha pontuação. Paro e penso antes de usar alguns sinais em alguma frase.

Achei super interessante o tema escolhido por ti. É preciso começar a estudar esses aspectos gramaticais numa perspectiva mais ampla para a escola abolir esse estudo totalmente teórico onde o aluno decora regras mas não sabe usar. É preciso que os concursos e vestibulares também aceitem esta nova estratégia.

Amiga, a escola ensina regras de pontuação desde os primeiros anos de escolaridade. Por que o aluno não as emprega conscientemente quando escreve? Mesmo o aluno já mais avançado em escolaridade?

Pode acontecer que professores, mesmo tendo *aprendido as regras*, tendo consciência metalingüística sobre o emprego dos sinais de pontuação, caiam na armadilha dessas mesmas regras e empreguem-nas indevidamente. Pode ser o caso de passagens deste trabalho, apesar de alerta constante.

A reflexão mais atenta sobre o problema da pontuação parece ter logo despertado maior consciência quanto ao seu uso e funcionamento. Insiste-se em que o ensino da pontuação (como de outros tópicos) não pode satisfazer-se em um puro nível teórico, assim também *ensinar a pontuação através de frases isoladas é terrível*, e não só terrível: é também ineficiente, porque a coerência e concatenação dos elementos de um texto (a discursivização) superam amplamente as estreitezas das *frases isoladas*. O contato com professores diretamente envolvidos, no seu dia-a-dia, com o ensino prático da pontuação revelou-se inequivocamente útil, levantando constantes questionamentos sobre o ponto em questão, bem como sobre mais amplos e fundamentais aspectos da prática concreta do ensino.

Retornando aos objetivos assinalados no início deste capítulo, será sintetizado, nos pontos que seguem, o que a análise conseguiu definir:

1. O reconhecimento da importância da pontuação é unânime.
2. Todos admitem a existência de *regras* de pontuação, ao lado de outras regras, e que é preciso segui-las; a dificuldade aparece no *como* segui-las.
3. Poucos fazem referência à necessidade de conhecimento dos diferentes níveis de linguagem para bem pontuar; esse tópico é indicação de que só alguns professores têm boa formação em teoria da linguagem.
4. Alguns indicam a necessidade de acompanhar a produção textual do aluno para "dosar" o ensino (em todas as séries).
5. Quanto às estratégias usadas pelo aluno, as observações vão em três direções:
 - a) todos os alunos (em todos os níveis) usam as mesmas estratégias para pontuar;
 - b) as estratégias são distintas em relação ao nível;
 - c) os professores não conhecem as estratégias dos alunos.

As indicações globais vão no sentido de que o processo não é acompanhado sistematicamente, de modo que, provavelmente, as estratégias não são conhecidas.

6. Todos reconhecem que manuais e livros didáticos são falhos, restritivos; alguns assinalam que não se trabalha a pontuação no texto.
7. Com respeito à correção, há três grupos de professores:
 - a) os que corrigem com base nas normas;
 - b) os que respeitam algumas especificidades (são mais maleáveis);
 - c) os que levam em conta as características do texto produzido (micro e macroestrutura).
8. Quanto às características e influência da linguagem jornalística e da linguagem literária, três tipos de observações aparecem:
 - a) a linguagem jornalística não influencia o ensino;
 - b) a linguagem jornalística tem influência negativa no ensino;
 - c) a linguagem literária tem algumas liberdades que devem ser aceitas.
9. Quanto à relação leitura/escrita, quatro tipos de resposta marcam níveis de observação e conhecimento:
 - a) há total correspondência entre pausa/entonação, na leitura, e sinais gráficos, na escrita;
 - b) há correspondência parcial;
 - c) há isomorfia – ou deveria haver;
 - d) não há isomorfia.

Esse tópico é o que melhor representa a concepção de pontuação e as previsíveis conseqüências práticas.

10. A maior parte dos professores aceita a distinção pontuação objetiva/pontuação subjetiva – discriminação feita por vários

gramáticos –, fazendo-a corresponder, grosso modo, a texto não literário/texto literário.

Esse levantamento leva a considerar que a reflexão sobre a escritura (em sua globalidade), principalmente no que diz respeito à sua posição no campo da linguagem e relações com as modalidades e níveis de manifestação da própria linguagem, é ainda precário. Aliás, não o é apenas para os professores, muitos dos quais conhecem suas limitações e apontam dúvidas; a própria lingüística muito ainda tem a pesquisar nessa área. De qualquer forma, há distinções/saberes tradicionais que nenhum professor poderia aceitar tão passivamente, como se a verdade estivesse instalada, de uma vez por todas, nas páginas das gramáticas e dos manuais.

CAPÍTULO IV

A PRÁTICA DA PONTUAÇÃO POR ESCRITORES ATUAIS

O questionário, composto por seis perguntas, foi enviado a trinta e dois escritores catarinenses, incluídos membros da Academia Catarinense de Letras. As respostas foram dadas por dezenove deles, três dos quais não se identificaram. Contudo, em simetria com a opção feita para os outros capítulos, não serão nomeados os escritores – sabendo embora que podem ser reconhecidos pelas referências nos depoimentos.

Os objetivos eram os seguintes:

1. explicitar a importância da pontuação no trabalho literário;
2. verificar o grau de ocorrência de idiossincrasias de uso;
3. estabelecer a relação da pontuação com a língua e o estilo;
4. verificar a possível distinção entre um papel lógico-intelectivo da pontuação e um papel objetivo-expressivo (objetivo/subjectivo);

5. estabelecer parâmetros de distinção entre comunicação jornalística e obra literária, e a influência desta no ensino;
6. determinar a visão do escritor quanto à sua prática de pontuação, no que diz respeito ao trabalho do revisor.

Seguem, abaixo, as questões propostas e o relato e discussão dos depoimentos.

1. Toda atividade de linguagem supõe uma audiência - leitores. Em vista disso, que importância você dá à pontuação no seu trabalho literário?

As respostas revelam, por parte da grande maioria dos escritores, emprego consciente da pontuação, conforme o gênero da obra, como pode ser observado:

Existem dois tipos de trabalhos literários centrados em torno de dois eixos: a ficção e a facção, entendidos, o primeiro, como o ato de criar e o segundo, como o fato de convencer. Nos dois casos, a pontuação caminha em torno de centros-eixo que nem sempre, quase nunca, se movem com a mesma energia.

Minha experiência ficcional é mínima; diria nula. Mas por extensão ao texto com o qual estou acostumado a conviver, parece-me que disponho de um instrumento que pode convencer.

No caso da ficção, a criatividade, para ser ampla, total e irrestrita pode, e deve, ignorar as normas gramaticalizadas. Assim, as vírgulas, os pontos e vírgulas, os dois-pontos, os travessões, os hifens — e outros tantos que posso até inventar - dançam ao longo da frase e são metidos, ou melhor, se metem naquele pedaço da frase em que a ficcionalidade os retêm ou os empurra, sem contar as muitas vezes em que eles mesmos se introduzem - se aninham e se aquecem - naquele exato cantinho sem pedirem a mínima licença. A criatividade, para quem tem que assumir-se enquanto criador (e, aqui, desloquei o pronome porque o lugar dele, neste caso, é depois do verbo e não antes) a criatividade criante não pode buscar normas de trânsito lingüístico

- gramatical sempre disposto a aplicar multas, advertências e processos.

Com a facção, o caminho muda de estrada. Enquanto na ficção o autor busca desencadear o espanto e a admiração tanto dos personagens quanto do leitor, o ensaio, ainda que ensaiante, preocupa-se com a adesão "externa" ao texto que vai sendo alinhavado. E, parece claro, esta con-versão do leitor se torna tanto mais eficiente quanto menos se quebrar o sistema de normas com o qual, ele, leitor está acostumado a conviver ou (mal) acostumado a exigir. No meu caso, respeito a gramaticalidade - ou que nome se dê - por amor à clareza do texto e por temor à brabeza do leitor.

Observe-se o depoimento de que "no caso da ficção, a criatividade, para ser ampla, total e irrestrita pode, e deve, ignorar as normas gramaticais" – a criatividade total consiste exatamente em livrar-se das imposições, das camisas-de-força. Entretanto, mesmo na ficção, se o autor busca desencadear o espanto e a admiração, para lograr tal intento o produto da criatividade requer um revestimento comunicativo. Talvez se pudesse distinguir, na própria criação ficcional, um primeiro estágio de gestação, no qual a liberdade criativa, ou então imaginativa, não experimenta barreiras; já no estágio de expressar, de encarnar os elementos imaginários intuídos em um corpo verbal comunicativo, a criatividade pode deparar-se com restrições, devendo considerar um mínimo que seja de trânsito livre para o leitor. Entretanto, confrontando ficção – "fato de criar" – com facção – "fato de convencer" –, a intervenção da formalidade (a norma) torna-se indispensável no segundo caso e mais descartável no primeiro. Aliás, o depoimento subsequente esclarece meridianamente essa posição.

No meu trabalho literário muito menos do que nos meus trabalhos científicos. Nos trabalhos científicos - ensaios, relatórios, artigos para revistas médicas - sou mais exigente na obediência às regras da pontuação. Aqui, eu viso a clareza do texto, que auxilia, em verdade, a compreensão do assunto.

Osman Lins em Nove Novenas usa artifícios semelhantes aos indicados, aqui: inventar sinais que devem ser descobertos na leitura.

Esse depoimento lembrando a "invenção de sinais" por Osman Lins é verdadeiramente providencial, no contexto desta pesquisa. Nesse livro de narrativas – *Nove, Novena* (e não *Nove Novenas*) – o apresentador Milton Hatoum chama a atenção para "a forma, o estilo", em que se fundem o lirismo e o rigor construtivo, "a álgebra e a mágica". Como em outras obras, Osman Lins usa aqui um código especial (deve ser decifrado), sua pontuação, ao lado da convencional. Convém lembrar um comentário de José Paulo Paes a respeito, em seu *Palavra Feita Vida*, posfácio da obra (1994).

Sinais que fazem lembrar as cifras, abreviaturas ou símbolos astrológicos, alquímicos e musicais, sendo que a lembrança destes últimos tem pertinência mais próxima: com a sua polifonia de mudas vozes auto-dialogantes, o texto de certas narrativas de *Nove, Novena* semelha uma partitura musical que se lê em silêncio, como os músicos de profissão.

(...)

...cada um [desses sinais] tem uma funcionalidade intrínseca na economia da narrativa. É uma espécie de logaritmo da essência do personagem cujo valor designativo vai aumentando no correr da leitura, à medida que se alarga nosso conhecimento do caráter e da história de vida daquele ou daquela a quem designa. (p.204).

A título de exemplo, seguem alguns recortes de *Perdidos e Achados*, uma das narrativas desta obra:

Ø Ali, sentado na areia, em roupa de banho, junto á grande barraca de lona azul que nós próprios, do clube, armamos há duas horas e meia, vejo quando Roberto, a três metros de mim, diz a última frase. (p.171).

▽ Estendido na areia, também eu cor de areia, sob o guarda-sol de gomos amarelos, observo o homem à sombra da barraca. (p.171).

△ Começou no mar? Exatamente onde, se antigas montanhas jazem sob os oceanos e se esqueletos marinhos aparecem por vezes em grandes altitudes? (p.174).

Nós, que tanto perdemos, cercamos este menino. (p.195)

Se esses sinais de alerta (que ainda não se conhece) são tão estranhos, ao lado deles a tradicional pontuação funciona como sempre. Entretanto, essa comparação é útil para revisitar todos os reconhecidos problemas de aprendizagem, as perplexidades do aluno.

No automatismo de escrever, como de falar, muitas vezes a gente não se dá conta da pontuação. Mas, de fato, já muitas vezes voltei a pensar sobre a forma como eu tinha disposto os períodos e percebi que, para fazê-los inteligíveis, era preciso colocar-nos na posição do leitor/receptor e, assim, tomava-se importante a questão da sua pontuação. Principalmente o problema das vírgulas e às vezes o ponto e vírgula assumem maior importância, pois essas pontuações segmentam os elementos da frase e colocam num certo relacionamento de coordenação ou subordinação tais elementos segmentados. Estabelecida, pela pontuação, tal orientação de relacionamento para os vários segmentos, torna-se mais fácil o leitor entender corretamente o pensamento expresso.

Essa resposta dá pistas, sugere caminhos, sobretudo ao explicitar muito bem como a pontuação auxilia eficazmente para estruturar elementos que se coordenam e outros que se subordinam, ou seja, ordenar como os elementos do período se relacionam.

Meu trabalho literário é artesanal, elaborado num contato pessoal e direto com a palavra, a frase, o texto. Logo, a pontuação é parte integrante dele e por isso fundamental.

O produto literário é fruto de artesanato, o que implica intervenção racional, técnica, competente, aliando-se à ebulição criativa. Em tal "produção", a fim de que seja transitiva para o leitor, importa considerar o código da pontuação.

No meu trabalho, que é fundamentalmente vinculado à ficção literária, a pontuação busca apoiar um ritmo ou "tempo" narrativo que possa criar na audiência (leitores) a sensação de verossimilhança em relação à história narrada. Por conseguinte, o uso dessa pontuação é antes de natureza "sensorial" que lógico-intelectiva.

Esse depoimento desvela outra considerável função da pontuação: não apenas auxiliar para a transmissão lógico-intelectiva do texto, mas apresentar também caráter "sensorial", isto é, sublinhando a própria forma do texto, seu ritmo, sua fluência. Essa qualidade textual, associada ao *tom* que lhe é imprimido, é o que fornece ao texto o que Maingueneau (1991) chama "corporalidade".

Apenas uma escritora diz tentar *seguir as antigas orientações do meu professor de português do ginásio/científico*, sem referir-se ao gênero do texto.

2. Obedece, você, às regras de pontuação? ou tem hábitos de pontuação que lhe são peculiares?,

Em relação a essa questão, somente dois escritores dizem obedecer rigidamente à gramática.

Obedeço rigorosamente à pontuação, inclusive no que ela tem de optativo ou alternativo.

Imagino que minha pontuação seja rigorosamente "canônica". Excepcionalmente - no texto literário - posso quebrar

alguma norma, mas não ao acaso. Isto é, a pontuação "literária" é também uma norma.

Os outros seguem a norma *dentro do possível*; observam-na quando não inibe, não tolhe a criatividade da produção. Com sadia consciência, revela a maioria dos escritores que o *texto literário não infringe normas, ele constrói as suas.*

Tenho pouca formação técnica. Uso a pontuação conforme me foi passada, incorrendo, muitas vezes, em erros compatíveis às minhas limitações. Minhas dificuldades advêm da larga lista de regras.

Procuro seguir as normas que a gramática impõe, no que se refere à pontuação, embora nem sempre, consciente ou inconscientemente, as leve em consideração. Às vezes, quando percebo, já pus, ou deixei de pôr, este ou aquele sinal de pontuação. E deixo assim mesmo, se tiver claro o que pretendo transmitir. Não creio, entretanto, que existe qualquer peculiaridade nisso. É coisa da mão, mesmo, ou quem sabe... da cabeça.

Manifesta-se aqui a consciência de que as "normas" constituem apenas orientações e não imposições radicais. O objetivo consiste em criar e mostrar tal criação. A ênfase no objetivo relativiza os meios da linguagem e, nela, da pontuação (embora, logicamente, não exista criação literária fora da linguagem).

Normalmente eu obedeco às regras da pontuação, enquanto estas são exigências para a correta compreensão dos segmentos. Mas, de fato, existe muita liberdade: muitas vezes pode-se usar, ou não, uma vírgula; a vírgula pode ser substituída por ponto e vírgula ou até mesmo por ponto, dependendo do estilo que eu quiser adotar, em frases bem curtas e sintéticas, ou extendendo o período. Em princípio, não me prendo muito rigorosamente às "regras", mas considero a funcionalidade da

pontuação, como meio e instrumento para melhor estabelecer a distinção entre os diversos segmentos do período e a ordem de relações entre esses segmentos. A pontuação, portanto, deve ter, para mim, essencialmente um caráter funcional, de clareza e rigor na comunicação.

Claramente se delineia que a pontuação tem caráter funcional, oferecendo alternativas estruturais/semânticas/interacionais. O ficcionista busca a criatividade, mas tem consciência das barreiras que se possam interpor na relação com o leitor.

*Veja o **Pedro de Malas Artes**. Começa com reticências e letra minúscula. Obedeci no início de cada capítulo ao mesmo princípio (meu!). Intenção: aproximar a escrita da oralidade. A pontuação foi criada para a língua escrita. Recuei ante a inclinação de omitir sinais de pontuação por completo. Não tinha certeza de que os meus leitores responderiam favoravelmente a essa exigência. Aludo à linguagem falada, mas continuo comportando-me como autor de texto escrito. A relação linguagem escrita/linguagem falada me preocupa bastante. Creio que a literatura viva se realimenta continuamente da linguagem falada sem confundir-se com ela. Códigos que se cristalizam morrem. Para mim não se trata tanto de obedecer à pontuação mas de fazê-la funcionar. Pontuação convencional não se percebe. Função da literatura é tornar visível o que deixou de ser visível.*

Dizer que obedeco às regras de pontuação, portanto "externas", ou que obedeco às regras que me são peculiares, portanto "internas" me parece não dizer tudo. Obedecer implica "hierarquia" já que se obedece a "alguém". Sim, obedeco, mas recuso obedecer ao gramático, ao livro-código-de-trânsito, qualquer coisa como "norma para bem escrever." Obedeco à estrutura cultural (ou lingüística, vá) da língua que se fala no Brasil. E veja que não digo "língua portuguesa" pois esta é

cultuada em Portugal. E digo "cultuada" e não "cultivada" pois lá, também, como cá, ainda que Camões impere nos quatrocentos anos de sua tumalidade, mesmo assim, um habitante do Porto não é o de Lisboa e este, encontra-se a dois mil quilômetros de mar do habitante de Ponta Delgada, nos Açores. Volto a insistir - e não reclame, - afinal, estou em um trabalho de facção - volto a insistir, obedeço à estrutura mental da língua brasileira que me fez a cabeça a partir dos sete anos. (Minha língua materna é o dialeto vêneto, dos quatro avós imigrantes).

O "sistema de organização semântica do universo", na expressão de Umberto Eco, da língua que tenho na cabeça move-se dentro de uma lógica que não está toda nas "regras de pontuação" e nem nos "hábitos de pontuação" que me são peculiares. A lógica da língua é dinâmica e não se deixa captar por regras e por hábitos. Eu diria, para responder à sua pergunta que obedeço à lógica da faccionalidade que estou construindo; ou da racionalidade que estou expondo.

Como artista, o escritor, em geral, exige respeito à sua liberdade criativa, não se submetendo a frias camisas-de-força – *mas recuso obedecer ao gramático*. Entretanto, não se recusa a servir-se dos meios formais, lingüísticos, que lhe servem de referência. E, logicamente, na estruturação de qualquer discurso, a pontuação tem seu lugar.

3. A pontuação deve se sujeitar às exigências do estilo ou da língua?

As respostas revelam quase que uma contradição, pela maioria, em relação às respostas da segunda. Há, praticamente, uma adaptação do estilo para não fugir à norma, como se observa nos depoimentos:

Dependendo do que se escreve, às vezes, a pontuação deve se sujeitar às exigências do estilo. Só firo meu estilo (quando componho poesias) por respeito à norma, quando se trata de uma

composição mais clássica, como o soneto. Ou quando escrevo em prosa, onde procuro respeitar as exigências da língua.

Na prosa, sim, a pontuação deve ser levada mais a sério. Na poesia, nem tanto, o que não quer dizer que esta seja menos séria do que aquela. Eu não firo meu estilo só porque existem normas de pontuação a serem seguidas. Procuro conciliar aquele com estas, é claro, mas prevalece sempre o meu estilo.

Essas colocações relacionadas com "ferir" o estilo, através da pontuação, podem ocasionar o questionamento das relações entre pontuação e estilo. Não seria a pontuação um dos componentes do estilo? Difícil será caracterizar o estilo de modo completamente independente da pontuação, o que, aliás, vem reconhecido no depoimento subsequente.

A pontuação, para mim, se sujeita sobretudo às exigências da língua, auxiliando para uma comunicação mais perfeita e clara. Evidentemente que o tipo de pontuação utilizado vai influir no estilo, tomando-se, ao meu ver, mais uma causa do que uma consequência do estilo. E por isso, sempre existe alguma preocupação nesse sentido, servindo-se da pontuação, como elemento sementador de partes, pensamentos, divisões, para tomar a frase ou o período mais fluente, mais leve, pelo menos de maior brevidade nos seus segmentos constituintes, quando não no seu conjunto. A não ser em casos raríssimos, para criar um efeito especial de estranhamento, de quebra da rotina para chamar a atenção, não costumo quebrar a norma em favor do estilo. Mas também não penso ferir o estilo por respeito à norma, porque penso que minha pontuação segue bastante a norma, e esse modo de pontuar auxilia a delinear meu estilo.

Entendo que a pontuação deve sujeitar-se às exigências do estilo e da língua escrita, especialmente a colocação das vírgulas, que possui regras mais rígidas. Entretanto, por um valor

estético a alcançar, prefiro sacrificar a língua e dar ênfase ao estilo.

Na atividade literária, como na arte em geral, cada um use seus impulsos, proponha suas invenções. A pontuação pode (não diria que deve) se sujeitar também às necessidades expressivas do escritor. Cabe à audiência e ao tempo avaliar os resultados de todas as experiências. Minha maneira de escrever não enfrenta grandes problemas com as normas existentes, mas se acho que fica bem passar por cima de alguma delas, faço-o sem nenhuma preocupação.

A língua se evidencia como instrumento de trabalho e de comunicação do escritor. Se a língua adquiriu tal ou qual estrutura, foi em consequência do seu uso prático e não por especulações teóricas. Por isso, ela não constitui um padrão estrutural inflexível: são os falantes e os escritores que a renovam constantemente. O "valor estético" pode, pois, motivar inovações nas instâncias gramaticais, inclusive na pontuação (cada qual "proponha suas inovações"), desde que subsistam as condições de interação. As "necessidades expressivas" prevalecem sobre as normas consagradas. Isso se evidencia especialmente na poesia, como fica marcado em um dos depoimentos. Sabe-se que as gramáticas fazem referência à pontuação do ponto de vista de uma certa compreensão da estrutura frasal, nunca tendo em mira a obra poética. Isso não exige o poeta, contudo, de "pontuar" a sua criação. Entenda-se pontuação em sentido amplo – como se especificou na parte teórica – compreendendo espaçamentos, disposição gráfica, jogo de caracteres. Aqui toda indicação "cênica" é pontuação, ou melhor Pontuação. Se a linearidade sintática se perde, nessa situação, é em proveito de uma outra sintaxe; se a pontuação é ausente, trata-se de uma outra marcação de tessitura.

4. Como você vê a relação entre o papel lógico-intelectivo da pontuação e o seu papel afetivo-expressivo?

Houve unanimidade no entrelaçamento da função lógico-intelectiva e da função afetivo-expressiva da pontuação, como revelam as citações:

*Já M. Rodrigues Lapa, em seu **Estilística da Língua Portuguesa**, há décadas nos mostrou como os autores clássicos fugiram das exigências quanto ao emprego da pontuação; esta deve atender aos ditames do estilo, uma vez respeitados os casos em que nem o estilo do escritor, nem qualquer ênfase a aceite. Jamais utilizo a vírgula onde ela é proibida (entre sujeito e predicado, por exemplo); nem mesmo na fala de uma personagem inculta.*

Acredito que é importante haver harmonia entre a informação e a expressão subjetiva. Esta, faz a relação do conteúdo com a representação teatral do leitor que assume, automaticamente, o papel das personagens e do narrador, passando toda a lógica do conteúdo e a riqueza das emoções.

Pode-se depreender desse depoimento que todos os elementos lingüísticos, inclusive a pontuação, contribuem para a expressividade que o texto pretende alcançar, sem nunca perder-se de vista que tal expressividade requer comunicabilidade, fatores que devem reforçar-se mutuamente.

Uma observação deve ser feita sobre a referência aos autores clássicos no depoimento anterior. Se se trata de classicismo como período/escola literária não há o que estranhar, considerando que a sistematização dos sinais de pontuação só ocorreu, efetivamente, no século XIX.

O assunto poderia ser abordado de forma mais atraente, explorando as diferentes conotações que emprestam ao discurso. Poder-se-ia mostrar a "magia" que é a expressão e sua representação.

Creio que esses dois papéis da pontuação andam sempre intimamente interrelacionados. A pontuação tem um papel lógico-intelectivo na medida em que ela contribui para tornar a expressão correta, perfeita, clara, favorecendo uma comunicação direta e

efetiva com seu receptor. Já o papel afetivo-expressivo visa mais a ressaltar, além da compreensão racional, os efeitos emotivos que o texto possa criar. E a pontuação pode trazer sua contribuição nesse sentido. Parece-me, então, que depende muito do tipo de texto que se cria, ou de passagens dentro de um mesmo texto, ora preocupando-se mais com a transmissão clara e correta do pensamento, ora buscando provocar mais a adesão emotivo-sentimental do receptor. O texto, principalmente o literário, não pode deixar-se levar exclusivamente por um desses aspectos, sob o perigo de tornar-se ou demasiadamente cerebral, frio e "científico", ou demasiadamente sentimental e "meloso", o que não o favorece. Talvez fosse até o caso de tentar examinar até que ponto a pontuação contribui para tornar mais emotivo ou sentimental um texto (romântico, por exemplo) ou tornar mais seco, depurado, frio e cerebral outro texto (realista ou moderno).

As posições assumidas por esses escritores vêm confirmar as colocações feitas no desenrolar da pesquisa, no sentido de ressaltar a plurifuncionalidade da pontuação, atendendo tanto a clareza objetiva da comunicação quanto a expressividade emotiva, buscada em maior ou menor grau. A pontuação não pode ser encarada como um sistema rígido, preestabelecido e inflexível, permanecendo seus sinais à disposição do artista como instrumento maleável, ajustável às motivações de cada produção.

Quanto ao desafio lançado para examinar como a pontuação foi empregada em diferentes escolas literárias, confrontem-se os textos a seguir. A poesia lírica, por sua essência, envolve-se mais com a emoção, a subjetividade. De escolas literárias muito diversas, Luís Delfino (romântico-parnasiano) e Cruz e Sousa (simbolista) não divergem muito quanto ao uso da pontuação, porque, em ambos, esta objetiva ressaltar o sentimento, a expressão subjetiva.

Luís Delfino (apud JUNKES, 1979, p.67) inicia seu soneto "Deus" privilegiando, sobretudo, a abertura de possibilidades do ponto de interrogação e das reticências:

– Deus existe? – ou é Deus somente um nome vão?...
 E bato às portas d'ouro e de opala da aurora,
 Donde o sol – velho leão – noite e estrelas devora:
 E às estrelas da noite em louco turbilhão...

Ficaram anteriormente definidos dois pólos básicos da interrogação: aquela que espera resposta, por desconhecer a resposta, e aquela que dispensa qualquer resposta, uma vez que corresponde a asserir. As interrogações do poema de Luís Delfino, associadas às reticências, parecem não se enquadrar em nenhum dos tipos aludidos, revelando, antes, a perplexidade angustiante do poeta: não sabe a resposta, nem pergunta para obtê-la de algum interlocutor, formulando antes uma interrogação retórica que acentua o vazio e a dúvida interiores.

Cruz e Sousa, por sua vez, na primeira estrofe de "Para Sempre", acentua o ponto de exclamação e as reticências:

Ah! para sempre! para sempre! Agora
 não nos separaremos nem um dia...
 Nunca mais, nunca mais, nesta harmonia
 das nossas almas de divina aurora.

Em outras escolas literárias, a pontuação de caráter mais objetivo serve-se fundamentalmente do ponto e da vírgula. Veja-se Machado de Assis (1971), no capítulo final de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, observando como a frieza da pontuação reforça o realismo das "negativas" do narrador:

Este último capítulo é todo de negativas. Não alcancei a celebridade do emplasto, não fui ministro, não fui califa, não conheci o casamento (...) E imaginará mal; porque ao chegar a este outro lado do mistério, achei-me com um pequeno saldo, que é a derradeira negativa deste capítulo de negativas: - Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria.

Mesmo a poesia, para desvencilhar-se da subjetividade emotiva, pode recorrer a uma pontuação sóbria, como Mário de Andrade (1983) demonstra em um dos poemas da *Lira Paulistana*:

Silêncio em tudo. Que a música
 Rola em disco sem cessar.
 Uns pensam, outros suspiram,
 Um escuta.

5. Escritores e poetas têm uma pontuação mais livre. A comunicação jornalística necessita de uma pontuação mais visual, mais lógica, com mais rigor porque tem necessidade de referência.

a. Posicione-se em relação ao que foi dito;

b. Qual a influência de ambas no ensino da língua portuguesa?

Com relação a essa pergunta, as respostas são divergentes. Há os que sempre buscam uma norma em que se apoiar; os que compactuam com a liberdade, desde que esta não fira a norma, enquanto os mais ousados primam por uma liberdade plena. Isso verifica-se nas observações:

Para mim, a liberdade do escritor, quanto à pontuação, é relativa - ou ele será um mau escritor... Por exemplo: um poeta elimina todos os sinais de pontuação num dado poema, mas com certeza ele lançará mão de outros recursos (quebra de versos, disposição gráfica das palavras, sintaxe...) para entrar em outro código normativo. Por mais singular que seja esse código, o leitor o aceitará - ou não haverá comunicação. Assim, em que sentido a pontuação jornalística será mais "visual" mais rigorosa ou mais "lógica"? Um poema não tem necessidade de referência?

Penso que cada gênero da linguagem cria historicamente sua norma de pontuação, e mesmo dentro do mesmo gênero há sub-gêneros (ou "estilos") diferentes. Quanto ao ensino, suponho que a influência maior seja simplesmente o das "regras abstratas", desvinculadas do uso real. O que explicaria, talvez, o fracasso generalizado dos nossos alunos quanto ao domínio da pontuação.

Observa-se que o escritor admite dispor de liberdade "relativa" na sua expressão. O poeta pode omitir mais facilmente os sinais de pontuação, porque a própria divisão em versos auxilia na organização distributiva do pensamento para permitir a comunicação. Aliás, retomando o conceito mais amplo de *pontuação* – às vezes esquecido – pode-se dizer que o poema tem outra forma de pontuação: cria o seu próprio sistema. E não se tente (não seria tentador?) encontrar correlato nos limites dos sinais de todo dia... Assim, a pontuação jornalística só

parecerá mais lógica porque seu texto não objetiva primordialmente a plurissignificação e efeitos estéticos, mas a comunicação mais direta e supostamente unívoca. Aqui a referência é mais objetiva. Se diferentes gêneros comportam diversidade na pontuação, lembre-se ainda uma vez que essa opção está integrada a todas as outras opções de linguagem. Já a maior influência no ensino da língua portuguesa parece não vir de um nem de outro lado, mas de "regras abstratas". Os depoimentos a seguir apontam lacunas nessa orientação.

Concordo plenamente. A linguagem jornalística, esta sim, deve obedecer cegamente, aos preceitos gramaticais. Mesmo porque a função poética-emotiva deve ficar ausente do fato jornalístico. Logo, o lógico-intelectivo e a função referencial é que devem prevalecer nos periódicos, até mesmo como uma forma de levar aos leitores, principalmente estudantes, aquela linguagem realmente escorreita que todos nós gostaríamos de neles ver estampada. Infelizmente, acontece o contrário, principalmente nos jornais do interior, o que se torna pernicioso, sob todos os aspectos, se a quisermos adaptar ao ensino da Língua Portuguesa.

Sim, escritores e poetas têm uma pontuação mais livre, pois são criadores, seus trabalhos pertencem ao campo da arte e eles têm liberdade para criar sua pontuação se assim quiserem. No entanto a pontuação que respeita à norma, a lógica, a visual é a que deve influenciar o ensino da língua portuguesa.

O aluno deve aprender gramática como suporte da língua e não como um fim em si mesma - e conhecer os níveis de linguagem. Se ele não aprender a se "entranhar" num texto literário, com suas nuances, não saberá apreciá-lo; por conseguinte, se chegar a ser leitor o será passivo.

Acentua-se aqui a diferença entre a linguagem mais direta, lógico-intelectiva, na sua *função referencial*, e a linguagem plurissignificativa, na sua *função poético-emotiva*, cujo compromisso maior é com a arte, mantendo-se aberta à ambigüidade. As normas gramaticais constituem o padrão da primeira e um referencial orientador para a segunda. Mas, como bem está especificado, não se deve aprender gramática *como um fim em si mesma*, senão como um *suporte da língua*.

O jornalista, na medida em que ele está efetivamente preocupado com a "verdade", com uma referência realista da sua comunicação, deve primeiramente preocupar-se com um uso lógico-intelectual da pontuação, porque sua linguagem deve constituir uma autêntica ponte entre o leitor e a realidade. Entretanto, sabe-se que a linguagem jornalística geralmente tende mais ao sensacionalismo do que à verdade, e por isso muitas vezes ele abusa do aspecto afetivo-expressivo. A linguagem jornalística deveria ser muito mais científica, imparcial, sem deixar de atender à fluência e leveza na comunicação. Como, porém, essa linguagem tende irresistivelmente a assumir um caráter ideológico, na subjetividade de uma facção com seus interesses, a própria pontuação relega a segundo plano a sua qualidade lógica. Os poetas e escritores em geral têm pontuação mais livre, exatamente porque não estão sujeitos a uma "verdade" científica, a uma reportagem da vida, à retratação fiel e reprodução literal de realidade objetivas, dependendo de uma referência estrita do mundo concreto. A mensagem literária também pretende chegar até a razão humana, mas através das sensações e emoções, de modo indireto. Por isso, sua pontuação busca mais o efeito expressivo do que o efeito lógico, inclusive não levando ao leitor fatos ou considerações com sentido acabado e fechado, mas antes despertando o leitor para "produzir", junto com o autor, a mensagem final, que nunca chega mesmo a ser "final", porque na sugestão, sempre pode conduzir a novas produções de sentido.

No ensino da língua portuguesa, parece-me, é essencial insistir, primeiramente, na pontuação mais lógica, mais racional, que estabeleça as devidas distinções entre os elementos da frase e seus relacionamentos. Em outras palavras, o ensino da língua portuguesa deve primeiramente transmitir o padrão fundamental. Paulatina e paralelamente vai-se conscientizando o aluno sobre o padrão mais rígido e essencialmente funcional da primeira e o caráter mais livre e descontraído da segunda, com seu enorme poder de abertura, de sugestão, de convite à participação do leitor na "produção" do seu sentido, o que não ocorre na primeira. Assim, entre as maiores liberdades da linguagem literária porque seu compromisso é de outro gênero, também a pontuação pode tomar-se mais pessoal e livre.

Esse depoimento alerta para a urgência de estar atento ao que é veiculado pelos meios de comunicação social, através da linguagem jornalística. Esse também é papel da escola: chamar a atenção dos alunos para o que lhes chega do mundo. Mas também para serem críticos frente a qualquer informação, não importa que parta de um "jornal consagrado". Há, hoje, uma sede de sensacionalismo, muito maior que preocupação com a "verdade": *sabe-se que a linguagem jornalística geralmente tende mais ao sensacionalismo do que à verdade, e por isso, muitas vezes, ela abusa do aspecto afetivo-expressivo.* Também o professor precisa estar atento para as variações e analisar o material antes de levá-lo para trabalhar com os alunos. Deve mesmo coletar reportagens sobre o mesmo assunto em dois ou mais veículos de comunicação, para que seja sentida a tendência de cada um; nessa análise, trabalhar os aspectos estrutural, discursivo, aliados ao emprego dos sinais de pontuação. Um ponto fechando abruptamente uma colocação, um ponto de interrogação ou reticências fazem parte da estratégia discursiva do redator para produzir determinadas reações em seu leitor.

Geralmente, ao se trabalhar em sala de aula com textos literários subjetivos, chama-se a atenção do aluno para vários aspectos, como se o texto fosse uma incógnita. A matéria de um jornal, por outro lado, juntamente com sua

pontuação, são quase que incontestáveis, fato consumado. O mesmo ocorre com as notícias televisivas.

Ora, nesse caso, é importante levar o aluno a buscar pistas também pela modulação da voz com que é transmitida a notícia. A esse propósito, compare-se, por exemplo, a notícia lacônica do *Jornal Nacional* (Globo) com o comentário jornalístico (expresso também pela tonalidade e expressão facial) de Boris Casoy (SBT). A aquisição de novos conhecimentos dá-se de maneira mais produtiva quando o aluno é levado a pensar, a refletir o mundo que o cerca.

Ensinar o convencional é o mais simples. Não chegamos a dominar nunca uma língua estrangeira. Podemos ser bons executores de outro idioma, nesse caso o código estranho nos domina. O ensino deve levar o emissor da função de objeto da língua à função de sujeito da língua. Como em todas as áreas, a linguagem jornalística obedece a códigos que se podem ensinar. Só aqueles que conseguem fazer com que o código jornalístico lhes obedeça se elevam acima da mediocridade. O ensino da língua com exclusiva preocupação de correção não atinge a meta.

Evidentemente, o estilo objetivo, referencial, do jornalismo não admite a licença poética e outras licenças que a linguagem emocional da poesia e a linguagem fantasiosa da ficção permitem.

Creio que, embora o ensino, a pedagogia, persiga a leitura de obras exemplares, a mídia, a televisão, acaba tendo maior influência sobre o estudante ao divulgar até verdadeiras aberrações.

Na minha modesta opinião de professora de Português (antiga), a pontuação verbal usada por alguns repórteres de televisão (TV Globo, principalmente), quando falam ao vivo, é inadequada, chocante até. Mas é essa gente que faz a nossa língua de hoje...

Se ensinar o convencional é o mais simples, talvez se deva acrescentar que também é o mais necessário, como fundamento – com uma ressalva: isso que temos recebido como convencional, para a interação cotidiana, é uma "fotografia" mal feita das possibilidades lingüísticas/discursivas. Apesar disso a linguagem lógico-intelectiva, que deveria ser básica no jornalismo, pode e deve ser ensinada na escola, sob a orientação da gramática. Já a linguagem poética, de expressão emotivo-pessoal, não comporta um ensino direto, porque se constrói em cada usuário da língua. Entretanto, parecem diminuir cada vez mais as distâncias entre a linguagem literária (evitando certos artificios), a linguagem jornalística (ampliando seu nível "conotativo" e descompromissando-se da lógica e da verdade) e a linguagem cotidiana (que sempre comporta algum grau de figuratividade, além de comprovar-se cada vez mais influenciada pela mídia). A licença poética não respeita mais rígidas fronteiras. E o respeito a padrões cultos perde gradativamente espaço, favorecendo a mudança da língua, de onde a impressão de aberrações e apresentar-se chocante.

Escritores e poetas serão tanto mais poetas e escritores quanto em maior liberdade poetarem e escreverem pois a criatividade só pode ter como limite o próprio ato de criar. E, aqui, me lembra um aspecto interessante. Toda e qualquer gramática, ao enumerar caminhos de bem pontuar, busca a prova da norma no escritor de peso. No mínimo, Machado de Assis. Ora, aí é que reside a própria contradição da norma. Machado de Assis escreveu assim, porque a "gramática" do seu objeto textual assim o determina. Transplantar esta "lógica" para um texto - que ainda não está escrito - e que o possível autor a ele se reporta para sacramentalizar o seu futuro ato de escrever - me parece alógico e resível.

A comunicação jornalística funciona também como uma "lógica" quebrada de vez que se preocupa muito mais com o leitor-consumo, do tipo "usa e joga fora" do que com o texto-insumo desejoso de manter sua própria personalidade.

Escritores, poetas e jornalistas são péssimas influências no ensino da língua portuguesa. É o velho péssimo hábito: "nivelar pelo topo". O ensino da língua portuguesa deve desviar o seu eixo e dar-se conta de que o aluno aprende a língua pelo exercício pessoal e não pela adoração do já "exercido" pelo outro.

Pode-se dizer que a gramática não busca mais seu fundamento e exemplificação unicamente nos escritos literários. Talvez possa haver alguma razão em afirmar que *escritores, poetas e jornalistas são péssimas influências no ensino da língua portuguesa*; entretanto, o *exercício pessoal* do aluno necessita apoiar-se em algum "modelo", sendo conveniente conhecer, de uma parte, a norma e, de outra, as possibilidades criativas, para então formar seu estilo pessoal. Algumas pesquisas de psicolinguística nessa área mostram, aliás, que os alunos integram primeiramente marcas que têm um espectro de emprego bastante amplo, e só mais tarde utilizam marcas mais diversificadas. É o que esta pesquisa também aponta.

6. Quando o revisor modifica algum sinal de pontuação, ele não está suprimindo algo que lhe é pessoal, que para você tem razão de ser? Aceita facilmente as correções? Justifique,

As dezenove respostas dadas à última pergunta reúnem-se em quatro grupos:

Quatro escritores não aceitam da maneira nenhuma qualquer modificação na sua pontuação, demonstrando lógica na defesa da sua criação. Exemplificando:

Na ficção literária e na poesia a alteração da pontuação feita por um revisor dogmático pode destruir todo um esforço de comunicação estética. Quando possível (muitas vezes só tomamos conhecimento dessa alteração no trabalho já publicado) reajo obstinadamente contra ela.

Sempre fui eu o revisor! Mas se alguém põe defeito numa vírgula minha, viro bicho!

Dois afirmam não ter experiência. Contrariamente ao que exigiam os depoentes do primeiro grupo, um outro, agora, entrega-se "cegamente" nas mãos do revisor:

Meu revisor, tanto quanto saiba, nunca muda a pontuação que coloco nos originais.

Nove dos dezenove admitem a alternativa de conversar, de discutir um possível desvio na pontuação original. Sem abdicar do direito de desenvolver sua criatividade e zelar por ela, o escritor pode admitir correções ou alterações que aperfeiçoem sua linguagem e expressão, desde que tais correções não sejam simplesmente impostas por intransigências indevidas. Para exemplificar:

O revisor não tem absolutamente nenhum direito de modificar nenhum sinal de pontuação - como nenhum outro elemento da expressão. O papel do revisor é o de verificar se a cópia corresponde perfeitamente ao original. O que ele pode é, no caso de encontrar passagens que julga dúbias ou de pontuação que julga incorreta, consultar o autor sobre tais situações, solicitando uma explicação ou propondo alterações. Mas ele, por si mesmo, não tem nenhum direito de "corrigir" o texto do autor. A não ser, é claro, que o livro não seja de caráter literário e seu autor solicitou que o revisor procedesse às correções necessárias, dentro do padrão lingüístico. No texto literário, qualquer modificação do revisor constitui uma intromissão indevida e não justificada no trabalho pessoal do autor. De minha parte, não aceito tais "correções" sem antes ter ponderado as mesmas, pois sempre pode acontecer de encontrar uma sugestão melhor do que a própria. Da mesma forma, na moderna "crítica textual", ao editar manuscritos antigos ou textos do passado, deve-se ter o máximo de cuidado em preservar a intenção original do autor, alterando pontuações somente quando a situação evidencia tratar-se de evidente erro tipográfico ou coisa semelhante. Não se pode

"corrigir" o autor simplesmente para conformá-lo com o padrão lingüístico normal.

Quatro escritores aceitam com mais facilidade a modificação feita pelo revisor, pois

O revisor quase sempre é jornalista, e visa a clareza do texto. Não é preocupação do cronista.

A revisão é um dos momentos da elaboração textual. A elaboração textual pode ser coletiva. Todo texto se apresenta como entrecruzamento de muitos outros. Se me sirvo de referências bibliográficas, por que recusar sugestões de revisor? O revisor evita cochilos. Gosto que meus textos sejam lidos antes de serem publicados. A relação autor/leitor é a vida do texto. Nem sempre tenho o privilégio de ouvir a voz do leitor. O revisor é um leitor bem informado, que tem voz. Sempre gostei de conversar com os meus revisores. E há o erro de impressão. Este constitui-se interferência de leitor anônimo, descuidado. O erro de imprensa é uma doença de que texto nenhum está livre.

Os depoimentos deixam entrever diversificada consciência quanto à criação e propriedade literárias. O autêntico criador literário, cômico da sua arte e responsabilidade, defende seus direitos, embora sem excluir modificações previamente discutidas e que não firam sua intenção criativa. Se a fase da revisão participa da *elaboração textual* e nenhum texto, na moderna visão de intertextualidade, tem direito a reivindicar absoluta originalidade, por constituir-se num "mosaico de citações", não é ilógico admitir a participação do revisor, sem necessidade de entregar-se "cegamente" ao mesmo. A polêmica que se "pontua" aqui representa um debate que não é deste século. Na Europa, pelo menos, havia a reivindicação de uma pontuação pessoal como propriedade integrante do texto, ao passo que os editores, como guardiães da língua, defendiam uma pontuação universal, por respeito ao leitor (conforme também o capítulo I da parte teórica deste trabalho).

Pode-se acrescentar ainda que os escritores têm consciência de uma defasagem que se pode apresentar distinguindo *pontuação procedimental* e *pontuação de leitura* (conforme Bessonnat, 1991, p.11-12): a primeira é a pontuação para o escritor, a que intervém no "jorro" da escritura, e que lhe permite a geração do texto; a segunda é a pontuação para o leitor, que intervém basicamente na fase de revisão – pressupondo no escritor a habilidade de *descentrar-se*, antecipando-se sobre a recepção do texto. Essa pode ser também, sugere Bessonnat, uma estratégia da didática da pontuação – daí que a fase de revisão/reescritura se apresente como fundamental na escola.

Evidencia-se aqui a duplicidade de critérios na caracterização do que é erro e do que é estilo. O emprego da vírgula entre sujeito-predicado (ou tópico-comentário?) e verbo-complemento pelos escritores deve ser visto como indiferença à norma, privilegiando o estilo ou "transmodernidade", poder somente a eles atribuído.

A influência da oralidade e das formas escritas do cotidiano tornam cada vez mais comum o uso da vírgula entre sujeito e predicado (pontuação "respiratória" ou temática). Observe-se o enunciado seguinte, de acordo com a entonação que lhe foi imprimida pela repórter de televisão, no programa "Fantástico", do dia 7 de agosto de 1994:

"Isto (,) é Brasil".

O jornal *Folha de São Paulo*, no caderno "Mais", página 16, do dia 05 de fevereiro de 1995, traz o seguinte título:

"E os vulcões (,) são previsíveis?"

Também podem-se considerar atribuíveis á influência da oralidade os dizeres inscritos em uma faixa, para chamar a atenção dos motoristas, em frente ao posto policial, na Rodovia Virgílio Várzea, que liga a Capital a Canasvieiras:

"Cinto de segurança e banco trazeiro (,) salvam mais vidas que colo de mãe (DETRAN, 02/95)".

Tal tendência revela a questão da entonação marcada na escrita, ocasionando a expansão do uso da pontuação sintática para o de pontuação "prosódico-comunicativa". Não se esqueça, contudo, de que essa ascendência está inscrita na evolução histórica do estatuto da pontuação:

... Tratava-se primeiramente, um pouco como numa partitura musical, de dar indicações de interpretação àquele que seria encarregado da leitura oral e pública do texto; depois, com o desenvolvimento progressivo da leitura silenciosa, os sinais se autonomizaram em relação às coerções de dicção, tornaram-se visuais para assegurar uma função lógica interna à escrita.

(BESSONNAT, 1991, p.13).

Poder-se-ia dizer, assim, que na literatura – especialmente na poesia – os autores privilegiam o ritmo em detrimento do lógico. No caso das chamadas "pausas indevidas" do jornal falado (lido), o que deve ser reconhecido é que sua distribuição efetivamente não recobre a repartição das marcas de pontuação na escrita. Didaticamente, seria necessário que se considerasse na escola essa não coincidência, o que favoreceria não reproduzir no texto escrito toda e qualquer pausa ouvida ou produzida pessoalmente.

Entretanto, a realidade com a qual os estudantes se deparam no dia-a-dia tem forte influência na representação que fazem da escrita.

Os depoimentos aqui transcritos e discutidos mostram que o tema – Pontuação – está levando a uma reflexão. Isso se verifica em várias declarações enviadas por escritores, e na "croniqueta" de Flávio José Cardozo, a seguir:

Terezinha, achei o tema escolhido por ti interessante e prático. Algo a que sempre tive dificuldade, mas que ninguém tenha trabalhado. Espero ansioso o resultado e desejo-te sucesso.

Aguardo com muito interesse os resultados desta tese, pois me parece que ela vai entrar por alguns caminhos que os teóricos do ensino-aprendizagem da língua brasileira insistem em deixar de lado. Entre estas novas direções, uma soa evidente para esta era da transmodernidade pessoal: a norma gramatical deve deixar de lado a força coercitiva de um poder de mando "externo" e vincular-se ao exercício de uma operação "interna" tanto do objeto textual em construção quanto do código de comunicação instrumentado pelo autor.

Terezinha, respondo com prazer seu questionário porque você, como professora, demonstra inquietação em relação a um ensino que todos sabem ultrapassado e demonstra interesse em atualizá-lo. A escola precisa reagir. Se continuar no ritmo que está, torna-se cada vez mais obsoleta, engolida pela mídia. Teses como a sua precisam ser publicadas e incorporadas ao ensino. Boa Sorte!

Sem frase curta

Um leitor me telefona para fazer, entre outras, a observação de que às vezes carrego um pouquinho nas frases curtas, que isso sinceramente não é muito lá do seu agrado, dá a impressão de que o cronista está com preguiça de trabalhar e enjambra um picadinho por obrigação, mais ou menos como esses caras que conversam forçado, na base do monossílabo, sem falar que um texto assim pingado acaba ficando cansativo, a toda hora é preciso estar parando, quando se pensa que a coisa engrenou num pensamento mais longo e se vai sentir o prazer de uma reflexão mais séria lá vem um ponto interrompendo a caminhada, coisa que faz lembrar, diz o brincalhão leitor, um ônibus circular pegando gente de cem em cem metros ou então, com todo respeito, e mal comparando, um desses caminhões da Comcap recolhendo lixo nas casas, de modo então que ele, na condição de velho leitor desde o primeiro número do jornal, já faz isso para mais de quatro anos, se sente no direito, diria até que se sente no dever moral e intelectual de sugerir a correção dessa falha, uma falha, quer contudo deixar claro, que não chega a ser mortal, não, não, posso ficar certo de que não vai me abandonar só por causa das frases curtinhas que tenho jogado aqui, mas uma falha que eu podia perfeitamente eliminar, ou atenuar, pelo menos, caprichando numa escrita mais densa e sólida, que convide o leitor a um exercício maior de atenção e participação,

envolva-o num jogo mais adulto de penetração mental, sem aquelas facilidades infanto-juvenis que, forçoso dizer, não chegam a sequer roçar o couro cabeludo das pessoas, quanto mais atingir sua massa cinzenta, e é isso, resumindo, o que o leitor me pede no seu recado e a isso, como vêem, já respondo com humilde boa vontade, tentando produzir a coluneta de hoje sem nenhuma das tais faladas frasinhas curtas, uma experiência que, para falar a verdade, está me parecendo muito cômoda e econômica, me dá a sensação de que, se passasse a escrever assim corrido e em bloco, esta diária missão não custaria nem metade do tempo que ordinariamente me custa, muito embora, digo com honestidade a vocês, ao olhar o tijolo de palavras que aí em cima se forma, eu não fique muito satisfeito, ache-o feio, mas sei que isso é só uma questão formal, é que estou habituado com as presilhas dos períodos e dos parágrafos e já mal-acostumado com frases de pequeno fôlego, sei que logo vou estar bem à vontade com frases mais longas como esta aqui, que não tem absolutamente nenhuma substância, é verdade, mas que o leitor há de compreender e por esta vez desculpar, já que é apenas um teste.

Flávio José Cardozo

Diário Catarinense 05.07.1990.

As conclusões a que se chega a partir dos depoimentos – e considerando os objetivos registrados no início do capítulo – podem ser resumidas em:

1. A pontuação é parte constitutiva da escritura literária, mas, assim como se reconhece uma linguagem literária, há também uma pontuação literária, especialmente definida na composição poética.

2. A maioria dos escritores emprega os sinais de pontuação em conformidade com o gênero do texto que está elaborando.

3. Os escritores têm conhecimento das normas clássicas da pontuação. Somente dois dos dezenove dizem segui-las à risca; mesmo assim, um deles caracteriza a pontuação literária como uma norma. Os demais, se preciso for, ferem a norma em favor do estilo, para *criar um efeito especial de estranhamento, de quebra da rotina para chamar a atenção*.

4. A pontuação compõe um dos elementos responsáveis na definição do estilo e do gênero de texto. *Ponto e vírgula* são usados em textos técnico-informativos/científicos: caracterizam uma realidade e tem vinculação com o racional; as palavras tendem a expressar um efeito de sentido objetivo. Exclamação e reticências, além das outras marcas, empregam-se em textos que caracterizam uma visão mais pessoal do mundo; as palavras são preferencialmente plurissignificativas, criando ilusões/alusões.

5. Há unanimidade entre os escritores no que se refere à distinção: linguagem jornalística/linguagem poética. A linguagem jornalística, isto é, aquela própria de texto técnico-informativo, deve obedecer aos preceitos gramaticais; preocupando-se, portanto, com o uso lógico-intelectivo da pontuação. Poetas e ficcionistas, por não estarem sujeitos a uma "verdade" científica, utilizam-se de uma pontuação que, incluindo o convencional, vai além dele, buscando marcação de um ritmo próprio, uma escansão inabitual, uma "prosódia" que faz percorrer o texto como se fosse uma obra musical (aliás, a obra literária, quando transportada para outro meio de expressão artística, se acompanha de uma trilha sonora que "cola" nela).

Quanto a esta "distinção" – objetivo/subjetivo – que parece evidente aos próprios escritores, e que subjaz também no tópico anterior, convém levar um pouco adiante o comentário que já se fez em várias passagens deste trabalho (ver capítulos I e IV da primeira parte e capítulo III da segunda parte).

Metodologicamente, Bessonnat (1991, p.12) sugere (pensando em uma aprendizagem coerente da pontuação) que se relacione uma forma *sintagmática* de pontuar e uma forma *polifônica* de pontuar (denominação de J.Anis). A primeira prima pela função demarcativa, sintática, distinguindo blocos sintagmáticos; a segunda, de nível enunciativo, hierarquiza planos. Na primeira agrupar-se-iam a alínea, o ponto, a vírgula, o ponto-e-vírgula, os dois-pontos; essa

pontuação é instrumento para fazer face ao problema da *linearização* do texto (imaginando como *estrutura* o texto – tal como às vezes mapeado para um trabalho de compreensão – tem antes a forma de um móbile, com várias dimensões). Nesse caso, pensa-se na sua representação cognitiva. Na segunda, agrupar-se-iam os sinais binários de "desancoragem" [décrochage] enunciativa: aspas, travessões, parênteses e moduladores como a interrogação, a exclamação e as reticências – manifestando, nesse caso, um retorno, uma releitura do enunciador sobre o que escreve. Está claro, como foi visto antes, que nada aqui é mutuamente exclusivo. A obra literária não faz depender a "literariedade" exclusivamente da pontuação que utiliza. Pode-se dizer mesmo que, salvo em casos excepcionais, a pontuação "própria" do escritor está de fato conjugada a todas as suas opções de composição e não se destaca como algo *extraordinário*. No entanto, cria-se um estilo que pode ser reconhecido. E os escritores sabem disso.

6. Deve haver respeito pela pontuação original do autor. Na suposição de um desvio, faz-se necessário um diálogo para verificar o uso de determinado sinal de pontuação.

A "croniqueta" transcrita anteriormente, de Flávio José Cardozo, fornece elementos para uma reflexão sob vários aspectos. Suponha-se que o texto fosse dado a repontuar, em um exercício em que se solicitasse "respeito" às normas e um grau maior de diversificação dos sinais, já que aí só se encontram *um* ponto e excesso de vírgulas (sessenta!) em um único bloco (problema certo no vestibular).

Uma das coisas que se verifica é que essa "salada", ou esse "tijolo de palavras" (como diz o autor) tem um ritmo próprio, uma escansão particular, e que não seria fácil olhá-lo como um típico texto escrito e, como tal, reparti-lo em três ou quatro blocos, segundo o princípio de "unidade de pensamento", como recomendam os manuais.

O bem humorado exercício metalingüístico-literário mostra um traço do que se chama "o oral no escrito", embora seja menos fácil caracterizar isso do que decretá-lo. Nesse caso, admite-se que a "oralidade" está, primeiramente, na "tirada": um imenso enunciado recortado por vírgulas, eventualmente substituíveis por outros sinais (repontuar seria mais ou menos como pontuar a partir de uma

gravação: seria preciso também remanejar os sinais alfabéticos). Em segundo lugar a "oralidade" estaria nesse jogo enunciativo permitido pela proximidade do leitor (mas nada impede que esse *leitor* tão vivo e próximo seja uma estratégia do escritor). Em terceiro lugar, estaria no *fazer* diretamente uma demonstração, e não apenas *mencionar* ou explicar que tem versatilidade suficiente para fazê-lo: é o típico exemplo da performatividade – fazer dizendo, fazer pelo próprio dizer, como se cada leitor fosse *aquele* leitor. E mais: o autor parece correr sobre um fio que não se parte nem dobra jamais, brincando com todos os elos – devidamente explicitados – que fazem a coesão dentro deste grande enunciado: repetições lexicais, anafóricos, pró-formas, operadores – e *vírgulas*, muitas *vírgulas* que, com os outros elementos, fazem a escansão e promovem o ritmo. Elas exercem todas as funções, algumas das quais talvez se preferisse ver atribuídas a outros sinais. Quem poderia dizer que o texto é obscuro?

Guardada a devida distância, encontram-se textos com algumas dessas características que não são bem aceitos nas instituições, mesmo dando-se às vezes liberdade de escolha de gênero. O que é estilo no escritor é julgado como limitação no aluno.

Suponha-se, finalmente, que um revisor se sentisse tentado a substituir algumas daquelas sessenta *vírgulas* para obter um texto mais enxuto. Formalmente, poderia fazê-lo – mas ele não teria mais sentido.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: A ESTRATÉGIA DO FAZER

À luz de discussão promovida aqui e de conclusões parciais deste estudo, podem-se tecer algumas reflexões a respeito das condutas pedagógicas.

A escola, ainda hoje, dedica grande parte das aulas de língua portuguesa à gramática, no sentido de fazer valer o funcionamento de todo tipo de regras, inclusive as referentes ao sistema de pontuação; de impingir nomenclaturas cuja funcionalidade é lingüisticamente discutível (por não encontrarem aplicação fora de exercícios forjados). Na redação, visa-se à correção de aspectos gramaticais, como se tudo dependesse de receita, e como se esse fosse o único critério para determinar e caracterizar a textualidade. Constitui erro crasso a vírgula entre sujeito e predicado, porque assim reza a gramática normativa desde o seu surgimento. Tal preceito, porém, se diz alguma coisa, não esclarece tudo. Em "A escola, de modo geral, dedica grande parte das aulas..."há duas vírgulas entre o sujeito e o predicado, mas nada ocorre de errado.

Não se dá conta o professor, muitas vezes, de que a língua não é só aquilo que ele procura ensinar. Novos recursos têm-se em mãos para compreender como se processa o próprio aprendizado, as hipóteses que vão orientando os usos. Também não se considera comumente que no instante de produção o aluno – que não é escritor – tem suas percepções e hipóteses sobre o funcionamento da linguagem, e que seus primeiros investimentos têm mais a ver com o discurso que com a gramática. A pontuação vai acompanhando dinamicamente o desenvolvimento dessas hipóteses, e não poderia adaptar-se de pronto às exigências de uma visão tão estreita da linguagem – o que, aliás, poderia ser de grande proveito para aprendizes e professores. Por isso, pode ser irritante "acostumar-se" com os exercícios trazidos para casa sobre o emprego de sinais de pontuação. Lá vêm as frases isoladas, cheias de riscos vermelhos. O aluno coloca ponto (.) e a professora corrige, colocando exclamação (!); o aluno coloca exclamação (!) ou ponto (.) e a professora, por sua vez, coloca interrogação (?) – provavelmente reproduzindo o que traz o livro do professor. O que explicar para essa criança não se desiludir nos primeiros anos de "aprendizagem" de sua própria língua?

Mesmo na correção de redações a maioria dos professores se mostra intransigente. O "padrão" não é apresentado na escola como uma variante, uma possibilidade de uso em relação àqueles que o aluno já domina, mas como o único "uso" lingüisticamente correto, o único representante possível de uma cultura. Como ideal que é, cria cada vez mais, um distanciamento entre o aluno e sua linguagem de todos os dias, inibindo-o na sua criatividade, na sua produção. Enfim, é possível que o ambiente de sala de aula tolha, no aluno, aquilo que representa a função primordial da linguagem – a interação social.

Os muitos anos de experiência em sala de aula apontam que alunos com "facilidade" de produção textual podem transgredir certas normas (mesmo as básicas) orientados por uma exigência do espírito de criação, adquirindo relativa autonomia. Seja a questão do uso relacionado aos sinais de pontuação, quando da topicalização de um termo ou ênfase em uma expressão. Tais alunos revelam, muitas vezes, maturidade, estando conscientes de que seus mestres escritores também viola(va)m a gramática. Parecem manifestar consciência metalingüística. Infelizmente, porém, muitos desses alunos vêem-se tolhidos por um professor

que, não percebendo o processo de produção, também não vê em uma certa perspectiva de expressão. Mantêm-se presos, essencialmente, aos critérios de ordem normativa (apesar das controvérsias entre gramáticos) que regem a pontuação. Como se diz: quem se remete ao uso mais ou menos cego de uma obra normativa não tem outro caminho a não ser a censura.

Juntando-se a isso há hoje, na maioria dos cursinhos pré-vestibulares, uma indústria de produção. O aluno recebe o tema no "auditório" sob a pressão de que se esquecer o título ou rasurar o texto zera no vestibular; a partir dessa "motivação" é que redige. Essa redação é corrigida por um professor que ele sequer conhece e como tal não tem possibilidade de manter nenhum contato. A redação é devolvida ao professor da classe, que a devolve ao aluno. Assim termina o processo de ensino aprendizagem da produção, sem se considerar nem comentar a situação concreta.

Pretende-se que há normas específicas para a escritura (aí compreendida a pontuação). Rodrigues (1993, p. 03) aponta mesmo que

o redator terá de desenvolver a capacidade metalingüística para poder escrever, aplicando conhecimento de sintaxe à pontuação.

Teoricamente já se admitiu, aqui, que essa capacidade é desejável, e demonstra maturidade no desenvolvimento cognitivo. Questiona-se, contudo, a utilidade prática do conhecimento de uma certa sintaxe, de um certo conjunto de normas como auxílio para a produção textual. Ademais, exercitar-se sobre frases montadas para ocasião, para as quais já existe uma análise no livro do professor, é centralizar a operação na própria sintaxe da frase, o que deixa de lado muitas outras estratégias correntes.

Em orientação de curso de atualização para professores de 5ª a 8ª séries do I grau, na perspectiva textual, ouviu-se de professores manifestação sobre a inutilidade da sintaxe no ensino. Se essa atitude é negativa, não deixa de mostrar certa perplexidade diante de coisas que parecem não funcionar. A relevância da estrutura sintática com relação ao mundo referido não consegue sobrepujar o terror diante de uma abordagem que classifica esquecendo o sentido de cada recorte: por que se constrói algo como uma "subordinada substantiva

subjetiva"? Saber o nome dela e tê-la visto mil vezes habilita a construí-la no momento adequado? A gramática teoricamente "oferecida" é como uma complexa máquina cujo funcionamento está apenas diante de nossos olhos, fora de nós. É necessário algo mais: a permissão de exteriorizar, de criar, deixando-se de lado o pressuposto de que a escrita é o reino do sagrado, da obra-prima, material que só os artistas podem usar.

Entende-se que a pontuação textual, nessa ótica, articula produção e compreensão. Seus sinais não têm ponto fixado de antemão; eles deslizam permitindo certos recursos, antes mesmo de o redator necessitar mudar as estruturas sintáticas. Estendendo-se ao nível interdiscursivo, buscar "fora" o seu próprio sentido e identidade: um adendo entre parênteses, uma frase ou fragmento entre aspas, uma especificação, um elemento explicativo, uma topicalização – alternativas relacionadas, em contrapartida, a estratégia do leitor.

A gramática de nossa tradição não favorece, no entanto, essa perspectiva. Urge, pois, rever a abordagem pedagógica dos sinais de pontuação à luz de critérios mais abrangentes e sistemáticos que os até agora adotados. A visão que se apresenta neste trabalho poderia fornecer orientação, pelo menos parcial, para experiências mais produtivas. Uma das estratégias, já apontada na parte teórica deste trabalho (capítulo III), é utilizar a leitura como auxiliar no emprego dos sinais de pontuação, e não apenas para avaliar a capacidade expressiva do aluno. Não se tratando de reduzir a pontuação a mero conjunto de sinais que *devem* ser lidos – já que esta e outras pesquisas mostraram que não ocorre isomorfia completa, e menos ainda da fala para a escritura , o trabalho relacional com esses três níveis parece relevante e necessário para o estabelecimento de contrastes e aproximações, que devem ser processados através de planejamento de atividades.

Um dos pressupostos para as atividades a serem planejadas está resumido neste fragmento de Geraldi (1985, p.44):

... muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar tipos de sentenças.

Para que isso aconteça, propõe-se aos alunos vários desafios. Isso porque a escola precisa levar o aluno a passar de observador-repetidor de discursos modelares para agente-produtor dos seus próprios discursos. Nesse sentido, certas normas de pontuação inscritas nas gramáticas não atendem às necessidades de comunicação e interação.

Mandryk (1987, p.325) reforça as colocações feitas:

É muito difícil, praticamente impossível estabelecer regras de pontuação, uma vez que ela está estreitamente ligada com as relações e o sentido que pretendemos dar aos elementos que constituem a nossa mensagem. Há, portanto, muitos aspectos subjetivos em jogo.

É nessa reflexão que se baseia Bessonnat (1991) para sugerir a reabilitação da pontuação como conjunto de sinais auxiliares da construção do sentido. A isso ele chama *desalienar* a pontuação: questionar as "regras canônicas" da abordagem tradicional. Admite-se que há um núcleo funcional que é objeto de consenso, mas, como foi visto, existe muito mais. Outra forma de reabilitação, que se assume aqui, é reincrever a pontuação no processo redacional: ela é simultaneamente *precedimental* (parte integrante, reguladora e motora do processo redacional) e *evolutiva* (existe uma lógica da pontuação, com coerência própria, diferente nas diversas fases da aprendizagem).

A proposta que se apresenta aqui se desdobra em duas modalidades:

1. Uma prática assistemática, através de exercícios de linguagem decorrentes da situação de uso. Todas as atividades que põem o aluno em contato com a língua, como forma de interação, são produtivas, tais como debates, "out-door", música, leitura não só de livros como também de jornais e revistas e a produção escrita. Essas atividades fazem parte do convívio do sujeito e não podem ser ignoradas pela escola.

2. Uma prática sistemática, corrente em todos os níveis de escolaridade, que corresponderá a um planejamento de atividades envolvendo leitura e escritura. Essa prática começará com a própria construção do sistema de pontuação, ativando-se as funções mais básicas. À medida que se afina a própria concepção

de texto, seu sentido social, funções mais complexas deverão ser percebidas e usadas.

Nas duas modalidades, não se pode perder de vista a importância do conhecimento da estrutura sintática da língua, como base para processar a interação verbal. Por isso, no material utilizado na aprendizagem devem estar incluídos os coletados pelos alunos, como: jornais, revistas, propagandas, reportagens atuais. É fundamental que as atividades utilizem os textos dos alunos, como material a ser manipulado e analisado. É precioso ainda motivar questionamento sobre a estruturação do texto como um todo; sobre a ordem sintática, "exercitando" as diferentes estratégias na redação dos enunciados, hora em que se pode abordar questões de concordância, regência, colocação pronominal; atentar para a ordem dos elementos no enunciado, observando as ocorrências dos sinais de pontuação.

No dizer de Santos (1991, p. 165):

A escrita, tal como a linguagem, não é um mecanismo que se monta sistematicamente. Ela é um corpo vivo. As palavras, antes de mais nada, adquirem sua forma, não segundo a etimologia ou regras forjadas arbitrariamente pelos pedagogos, mas segundo o seu emprego na frase, ou seja, de acordo com seu sentido dialético, com suas ressonâncias recíprocas, com as relações que se estabelecem entre os elementos e a ação.

O aluno não deve entregar sua redação ao professor para que este corrija de vermelho os desvios verificados em relação à norma gramatical. É papel do professor conscientizar seus discípulos das diversas etapas pelas quais passa o processo de criação de um texto, até se tornar "pronto". Quando desse tecer contínuo resultar uma produção bem estruturada, o aluno confirmará seu aprendizado. Nesse interagir em sala de aula, o professor permite

... que o aluno se conscientize, pela própria vivência, de que são raríssimas as vezes em que um texto sai "prontinho" da cabeça de alguém para o papel e que, portanto, o hábito de rever, reformular, reestruturar seus escritos é extremamente útil e necessário, não só para a vida escolar. (SANTOS, 1991, p.168).

Se, como diz a autora, a expressão do aluno se tornar material de trabalho também para os companheiros, provavelmente seus textos não irão mais parar no lixo, após a correção do professor, ou em meio a folhas de algum caderno, porque as aulas de língua materna deixam de ser estéreis e improdutivas. A valorização da produção do aluno é um passo importante do ensino.

Na etapa inicial do aprendizado, parece necessário, como sugere Bessonnat (1991), que se construa com o aluno o sistema da pontuação. A análise aqui realizada mostrou que, se há saltos qualitativos com respeito à representação e uso dos sinais, alunos do mesmo nível escolar apresentam diferenças significativas. Por isso, parece importante que uma etapa do ensino privilegie um recenseamento e classificação dos sinais, tentando incluir-se aqui até elementos que não são considerados estritamente pontuação, mas que importam no processo de paginação: espaçamento, caracteres (tipo de letras), maiúsculas, parágrafo, sublinhamento, itálico, negrito. Uma forma de fazê-lo, como indica Bessonnat, é propor uma lista com sinais não alfabéticos, solicitando aos alunos uma classificação em três categorias: os que são, sem dúvida, sinais de pontuação; os que não são; os que deixaram dúvida. Por exemplo:

ponto	vírgula	lito
ponto-e-vírgula	cedilha	asterisco
itálico	chaves	maiúscula
negrito	cruz	hífen
aspas	%	ponto de interrogação
+	reticências	parágrafo

A partir desse exercício, uma discussão interessante certamente terá lugar.

Pode-se ainda estudar toda a paginação de um texto; comparar uma versão sem espaçamento algum e sem pontuação com uma versão normalizada do mesmo texto; levantar e tentar sistematizar as marcas usadas pelos professores para correção de redações; tentar estabelecer (alunos e professor) um sistema de sinais para leitura e avaliação recíproca de textos na sala de aula (por exemplo: oo = repetição desnecessária; □ = trecho bem estruturado).

Esse tipo de atividade deve motivar uma melhor percepção do conjunto de sinais que vai fazer parte da escritura do aluno dali para frente, em um processo mais consciente.

Com respeito às funções que os sinais gráficos podem desempenhar no trabalho redacional há que se levar em conta que a compreensão acompanha a produção e que uma das melhores atividades deve ser a leitura e revisão  ou seja, o aluno testa seu próprio trabalho e é o primeiro a avaliá-lo depois do planejamento e da redação. Por outro lado, a par de avaliar a construção de textos, que lhe chegam às mãos como material didático de leitura e interpretação, os textos dos colegas são material que o motivam para o exercício de apreciação, na medida em que não surgem como *modelo* a ser seguido.

Outras possibilidades são indicadas abaixo, salientando-se que, na perspectiva aqui proposta, é fundamental que os textos sejam autênticos  embora se possa utilizar, ludicamente, alguns jogos de linguagem. Há construções bastante breves e acessíveis para os iniciantes, além de ser possível trabalhar com recortes textuais de certa dimensão: notícias, cartazes, propaganda, avisos, bilhetes. Cabe ao professor, é claro, selecionar ou aceitar os materiais adequados ao nível dos alunos.

- Constituir corpus onde diferentes sinais apareçam com certa relevância permitirá trabalhar os diferentes empregos que os alunos tentarão identificar e explicar.

- Dar para leitura o mesmo texto pontuado de maneira variada permitirá verificar as diferentes interpretações dos leitores e uma comparação das possibilidades apresentadas.

- Partir de textos dos alunos permitirá verificar que uso eles fazem dos diferentes sinais; uma variante será pedir esse levantamento aos próprios alunos, pela troca dos trabalhos.

- Analisar os textos dos alunos e anotar possíveis desvios para a avaliação do próprio aluno e/ou pelos outros e solicitar uma subsequente correção com reescritura motivará um eficiente esforço de reflexão.

- Propor um texto em blocos, que deverá ser recortado em parágrafos, com a devida justificação facilitará ao aluno a compreensão do processo de coesão; a comparação com outros recortes pode ser feita.

– Solicitar, a partir de um texto (que pode ser do próprio aluno), a substituição de alguns elementos de conexão (preposições, conjunções) por sinais adequados mostrará possibilidades estruturais e efeitos de sentido que podem ser avaliados.

– Comparar a leitura de um recorte em termos de pausa/entonação com a correspondente sinalização gráfica apontará aproximações e discrepâncias entre os dois sistemas. É aconselhável usar aparelho de gravação.

– Solicitar resumo de um texto feito sobre o próprio texto (ou seja, com o texto sob os olhos), observando o desaparecimento de certos sinais de pontuação, indicará as relações expressas por essas marcas; explicitá-las.

– Solicitar reescritura de um texto, ou recorte dele (parágrafo, por exemplo), modificando a ordem das unidades (topicalizando elementos) e efetuando ajustes, indicará o papel de cada sinal na estrutura inicial e na alternativa.

– Propor que um enunciado destacado seja inserido em um ponto do texto (seja uma determinação, uma aposição, um enunciado em discurso direto...) exigirá uma adaptação que pode fazer jogar com algum sinal.

– A partir de um texto ou recorte relativamente longo, solicitar seu "enxugamento" pela eliminação de unidade sintático-semânticas (semelhantemente á atividade de resumir) deverá mostrar o papel dos sinais de pontuação na segmentação da cadeia.

– Solicitar que um texto seja "aliviado" de sinais considerados não obrigatórios e comparado ao original levará á percepção de traços estilísticos e matizes semânticos.

– Solicitar a criação de um texto de propaganda de determinado produto e de um manual de instruções de uso do mesmo produto ou de outro, comparando fomulação textual/ estratégias de pontuação, ajudará a efetuar a relação entre gêneros textuais.

– Apresentar aos alunos textos ou recortes com problemas de ambigüidade provocados pela sinalização, solicitando estratégias para levantar as ambigüidades chamará a atenção para funções específicas dos sinais.

- Propor leitura em voz alta de recorte não pontuado e, em seguida, do mesmo recorte com pontuação, discutindo os efeitos e diferenças, servirá para mostrar o papel dos sinais e o grau de relação deles com as unidades prosódicas.
- Propor um ditado textual em que os traços prosódicos sejam interpretados pelos alunos através dos sinais gráficos, comparando e discutindo os resultados, motivará a percepção de alternativas e inadequações.
- Exercitar paráfrases com enunciados destacados de textos e repôlos, com os devidos ajustes, nos textos mostrará relações entre sintaxe, semântica, pragmática (pensar em termos de eficácia enunciativa).
- Exercitar a topicalização de membros de enunciados mostrará a necessidade de ajustes na organização sintática e, eventualmente, na sinalização gráfica.
- Solicitar pequenos textos em que seja proibido ~~usar~~ um ou outro sinal, em que só um sinal seja usado; em que todos os sinais conhecidos sejam manipulados deverá ajudar na conscientização das possibilidades funcionais.

Essas atividades podem sofrer muitas variações, considerando os gêneros textuais que podem ser utilizados e a orientação locutor/interlocutor  dois aspectos que nunca deverão ser negligenciados. Outra variável é o nível de escolaridade e o nível específico das turmas. De qualquer modo, deve-se promover, com essa orientação, a reflexão metalingüística, liberada paulatinamente do esquema canônico da gramática, uma vez que o conhecimento se processa na medida do desenvolvimento de uma prática. Essa prática, fazendo interagir produção e compreensão, estará sempre integrada á atividade redacional, o que sustentará a concepção de que os sinais de pontuação não são simples auxiliares da escritura  pelo contrário, representam na escritura o que a prosódia representa na língua falada: a condição da própria realização enunciativa.

CONCLUSÃO

Percorrida a trajetória da Pontuação, refletindo em seu viés, para chegar a uma prática textual, (re)construímos a síntese conclusiva, concernente a seus planos – teórico e experimental.

O estudo teórico partiu dos elementos que compõem o conjunto das definições onde figura a pontuação conforme várias acepções encontradas em gramáticas, manuais de redações, manuais específicos de pontuação e apostilas.

As definições tradicionais, contidas nos compêndios, podem ser acopladas em dois grupos, privilegiando-se:

1. ritmo, melodia, pausa respiratória;
2. elementos lógico-gramaticais, que compõem os fundamentos da arte de pontuar:
 - . a- necessidade de respirar
 - . b- distinção dos sentidos parciais

. c- distinção dos sentidos totais

. d- ligação de uns sentidos com outros, sua dependência recíproca, sua coordenação e subordinação – sendo a frase a unidade básica da pontuação e do pensamento.

O século XVIII marcou a relação íntima entre pontuação e leitura em voz alta. Havia preocupação com o ritmo mais adequado à leitura, subordinando-se a pontuação "ao perfil melódico da cadeia da fala e às pausas respiratórias mais nítidas". (HOUAISS, 1983).

Depois deslizou-se, praticamente, para a negação da relação entre o oral e o escrito, enfatizando-se os aspectos lógico-sintáticos da pontuação. Concomitantemente a essas posturas, sobrevive a tendência de condicionar a pontuação às coordenadas rítmico-melódico-respiratória e lógico-gramatical. Do ponto de vista discursivo é criticável a sacralização de gramáticos e autores que cristalizaram normas não condizentes com o efetivo funcionamento da linguagem, com base em critérios metodológica e empiricamente falhos – o que tem resultado em um ensino-aprendizagem artificial e contraditório.

Do panorama histórico-teórico da pontuação, apontando-se a precariedade de visão de boa parte das obras da atualidade – que repetem lições antigas – passou-se a uma reflexão sobre questões funcionais e sua relação com o ensino. Propõe-se que a pontuação seja encarada plurifuncionalmente: em seu papel segmentador, demarcativo, no nível sintático; em seu papel discriminador, estabelecendo matizes de sentido, no nível semântico; em seu papel atualizador, interativo, no nível enunciativo/pragmático. Essa plurifuncionalidade rege estratégias específicas de construção textual, que devem ser reconhecidas e desenvolvidas através de materiais e atividades bem planejados. A prática – sistemática ou assistemática – da pontuação, através de atividades de falas/escritura/leitura, deve distanciar-se dos mecanismos repetitivos instalados em nível frasal (sintaxe da frase), em que a estrutura sintática mínima funciona apenas como modelo. A escola não pode ser apenas uma instituição "mantenedora" do discurso escrito modelo: deve ser uma instituição produtora.

Um dos pontos fundamentais deste trabalho é o enfoque das relações entre oralidade e escritura, estabelecendo-se, para isso, uma relação triádica: fala/escritura/leitura, tendo em vista a determinação do estatuto da pontuação. Discutiu-se o alto valor social atribuído à norma culta, vinculada à língua escrita, relegando a língua falada a segundo plano, o que significa, na escola, desqualificá-la. Ao contrário, analisada na relação proposta acima, ela não só é o ponto de partida para qualquer atividade, como também desempenha papel fundamental no exercício da escritura, especialmente no ensino do I grau. Isso significa que se deve desenvolver a habilidade de falar e chamar a atenção para as suas manifestações. É, sem dúvida, uma forma coerente de aproximar o aluno da escritura. Se o sistema alfabético se apresentar na escola como único ideal a atingir, ele está fatalmente e paradoxalmente destinado a ser algo a que dificilmente se atingirá na prática.

Entretanto, com relação aos sinais de pontuação, tentou-se mostrar que não são uma retratação da fala na escrita, e que, na oralização do texto pela leitura, também não há correspondência um a um, ou seja, não há isomorfia. Se a prosódia é para a fala o que a pontuação é para a escrita, isso pode significar equivalência funcional em sentido genérico, mas os meios de realização dessa funcionalidade diferem. A leitura, por outro lado, como trabalho interpretativo, segue pistas, mas não realiza um modelo.

É necessário, pois, que a escola considere essa assimetria fala/escrita, escrita/leitura. Certamente, essas formas de linguagem não estão uma *contra* a outra, mas devem ser encaradas em sua especificidade. Concorde-se com Catach (1980) que não se pode reduzir o texto escrito a um objeto visual e lógico. A produção pelo sujeito incorpora traços que lhe são peculiares, e que dão "tom" ao texto. É nesse sentido que se admite para o processamento da escrita uma "prosódia oculta", ou seja, uma realização que envolve uma imagem auditiva da linguagem, servindo para monitorar a escritura. Trata-se, contudo, de um campo ainda aberto à exploração; a motivação vem sendo produzida por depoimentos de escritores, conforme atesta Chafe (1987).

Da reflexão em torno dessas relações resulta que a escola, onde se legitima uma posição de saber e de saber ensinar, não pode dissociar os vínculos das formas de manifestação da linguagem: falar leva a escrever, escrever conduz

a ler. O aluno deve ser o primeiro leitor atento de sua própria escritura, não apenas escritura consagrada; deve aprender a avaliar-se, a reconduzir seu aprendizado, monitorar tudo o que faz parte da sua produção; deve aprender a observar, a diferenciar, a categorizar.

O momento seguinte deste estudo partiu da constatação de que o ensino conduzido com base em regras e modelos é artificial e improdutivo. O pressuposto rejeitado é a caracterização da pontuação como sucedâneo muito falho das pausas e da entonação da fala. O problema pedagógico é a impossibilidade de associar a regra ao uso.

A caracterização da consciência metalingüística, que se admite aqui, não diz respeito a um conhecimento teórico de normas escritas em manuais que descrevem e prescrevem (já que esse tipo de conhecimento é ilusório), mas se aplica a uma reflexão orientada dos processos de produção, envolvendo observação, percepção, diferenciação, categorização durante a aprendizagem, o que permite experiências de criação, confronto e discussão, e que geram desenvolvimento da consciência metalingüística, compreensão de processos.

O desenvolvimento da pesquisa mostrou que a pontuação faz parte da dinâmica da escrita. Certamente sua função sintática – processo de segmentar/demarkar a estrutura frasal – está relacionada com o processo de elaboração da textualidade. Acrescente-se a função semântica: nessa função, privilegia-se a relação semântica que se constrói entre os constituintes demarcados. Na perspectiva da análise do discurso, acrescente-se a função atualizadora/pragmática, que compreende o texto como manifestação discursiva, produzido em situação, orientado pela posição enunciativa do seu sujeito.

Essas imbricações determinaram uma análise das funções dos sinais de pontuação correntes, partindo-se da apresentação, crítica e comentário de uma gramática representativa dos fundamentos da língua portuguesa em uso nas escolas. A análise aponta um desconhecimento teórico generalizado das funções mais importantes dos sinais de pontuação, e mesmo de seu papel na caracterização da própria estrutura sintática.

O estudo experimental apresenta, inicialmente, uma análise das gravações. Adotando a posição da maioria dos teóricos – a de atribuir aos sinais

de pontuação o papel de orientar o leitor na compreensão dos seus textos –; após a análise chegou-se aos seguintes resultados: mesmo sendo a aquisição da maiúscula uma das primeiras marcas que estabelece os limites externos do texto, muitos leitores não a perceberam. É gradativa a passagem da pontuação externa para a interna. O que se pode perceber é que normalmente a criança, nas séries iniciais, não está preocupada com a gramática: ela é mais "atenta" aos aspectos discursivos do texto. Tem dificuldade em assimilar regras, devido à sua sensibilidade à motivação prosódica. Por isso, muitos erros cometidos pelos alunos são decorrentes da não correspondência entre as pausas da leitura e os sinais da escrita. Por outro lado, nem todo caso de não correspondência se define como erro.

Definiu-se como leitura problemática aquela feita de forma mecânica e atropelada, sem atingir o limiar da compreensão. Nas 3^{as} séries as frases foram pontuadas isoladamente. Não haviam desenvolvido a habilidade macroestrutural.

Nas 7^{as} séries, os alunos demonstraram certa habilidade na planificação do texto na sua dimensão macroestrutural. Houve, na maioria dos casos, coesão interfrasal e transfrasal. É de se observar que nessas séries os alunos estavam estudando as regras tradicionais de pontuação. Foram usados, praticamente, o ponto e a vírgula. Na leitura, o ponto correspondeu a um silêncio obrigatório. A vírgula, no entanto, nem sempre correspondeu a uma pausa. Houve casos em que o redator obedeceu à regra empregando, na produção escrita, a pontuação adequada. Tal ocorrência se deu, principalmente, nas 3^{as} séries do I grau. Constatou-se que, se havia vírgula, ela era respeitada. O mais significativo foi a ocorrência de pausa onde não havia nenhum sinal de pontuação (em média três pausas para uma marca gráfica) – o que indica uma diferença de gestão na escrita e na leitura.

Nas 2^{as} séries do II grau e no nível superior, constatou-se que os alunos seguiam mais de perto as normas da gramática normativa, nos textos mais objetivos – técnico-informativos. A pontuação nesse gênero tem a função de segmentar o texto, para marcar coesão e coerência. Essa estruturação do texto resultou também dos sinais gerais da pontuação como a paragrafação, a alínea, além dos sinais mais usuais – os pontos e as vírgulas. Nas produções mais literário-subjetivas as rupturas eram mais freqüentes, permitindo maior utilização e

variedade de sinais. A pontuação nesse gênero de texto tem função retórico-comunicativa, o que resultou em pontuação "indevida", na ótica tradicional.

As estruturas, no modo sintático, são do tipo sujeito/predicado; no modo pragmático, tópico/comentário, ambas articuladas a uma prosódia oculta: para marcar a estrutura tópico/comentário, o redator separa com vírgula o tópico, com a finalidade de salientar ou diminuir o valor desses elementos no texto. A pontuação prosódico-retórica serve ao ato de comunicação. Mostrou-se, com exemplos coletados em contextos diversos, a tendência cada vez maior de o sujeito "aluno" ler uma estrutura aparente de sujeito/predicado, como tópico/comentário. A inclusão da vírgula na escrita, que infringe as regras da gramática tradicional, é admissível se o contexto discursivo justificar tal opção. A essa pontuação denomina-se *pontuação prosódica*.

A pontuação dos escritores é mais livre, segundo seu próprio ponto de vista. Nos seus escritos revelam-se os efeitos de estilo, pelo fato de a pontuação exercer um movimento e o escritor multiplicar voluntária e conscientemente as ocasiões de aplicar as regras – a plurifuncionalidade da pontuação ☞, dando-lhe aquela feição pessoal quando da ficção.

A plurifuncionalidade da pontuação não é poder só de escritores; as opções se dão pelo fato da pontuação associar-se em algum grau ao gênero do texto, ao estilo do redator: não se aplicam determinados sinais a todos os gêneros de escrita. Daí ser importante manipular diversos tipos de textos, diversos tipos de linguagem e diversos tipos de pontuação, já que se vive em uma sociedade com normas. Reconhecer e empregar os diferentes "mecanismos" da escrita é uma forma de relativizar a norma, pois como se verificou, quando a norma é violada e o texto do aluno é plausível, há uma justificativa que vai além da norma.

No ensino é muito mais importante estudar as relações que se estabelecem entre os sujeitos no momento da interação do que simplesmente classificar e decorar regras.

A pesquisa aqui desenvolvida prioriza o saber a língua no sentido de dominar as habilidades de uso da língua materna em situações concretas, considerando as diferentes estratégias enunciativas inscritas na redação e os efeitos de sentido produzidos. O ensino da língua no I grau, principalmente, deve ser nesse sentido. Somente quando o professor julgar necessário, poderá apelar

para a metalinguagem, no sentido de saber analisar a língua, definir conceitos, estabelecer classificações e denominar sentenças a partir de que se fala sobre a língua, apresentando suas características estruturais.

Nessa nova perspectiva, sente-se a necessidade de uma virada no estudo da pontuação. Sua teoria deve ser retomada à luz de critérios mais amplos e melhor definidos, e em materiais como os aqui analisados, para que a orientação de escrita favoreça o conhecimento de processos e a abertura de possibilidades.

A posição aqui tomada em relação à pontuação é a de que a prática pedagógica deve levar o aluno à plurifuncionalidade da pontuação no plano textual-discursivo. É possível reverter o ensino da pontuação no intuito de facilitar sua aprendizagem. Nesse processo, o professor exerce importância primordial. Não basta, contudo, ser tolerante: mudança de atitude pressupõe estudo, reflexão, opções criteriosas. Como mostrar-se sensível à aquisição do conhecimento pelo aluno, despreocupando-se, principalmente, nas séries iniciais, com um ensino metalingüístico e favorecendo ambiente de produção textual, acompanhando o estudante, estimulando-o a pontuar seus próprios textos, experimentando a sua pontuação deixando-o retratar-se na sua escrita, para que essa se torne real e viva. Não pode ser apenas um conselho a ser seguido como receita. A reflexão teórica é que permite encarar o mundo à volta de modo alternativo.

Este foi o objetivo buscado por excelência: despertar a visão crítica e reflexiva do professor, mais especificamente no que se relaciona ao ensino do uso dos sinais de pontuação, oferecendo-lhe uma abordagem que imbrica o sintático no semântico, por meio da atualização enunciativa – o que mostra uma face outra da inserção gráfica, desse aparato inestimável que é a escritura.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Antônio Suarez (1989). **Curso de Redação**. São Paulo: Editora Ática.
- AGUILAR, Irondino Teixeira e GÓIS, Augusto Reis (s.d.). **Compêndio de Gramática Portuguesa**. Lisboa: Livraria Didática.
- ALÉONG, Stanley (1983). Normes Linguistiques, Normes Sociales, une Perspective Anthropologique. **La Norme Linguistique**. Textes colligés et présentés par Edith Bédard et Jacques Maurais. Conseil de la Langue Française. Bibliothèque National de Québec.
- ALBAGNANO, Nicola (1962). **Dicionário de Filosofia**. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou
- ALMEIDA, Ascendino (1977). **Português para o Vestibular - Redação e Gramática**. Natal: Editora Universitária.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de (1993). Entrevista. **Veja** - Edição 1276, p.24.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de (1979). **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 20. ed. São Paulo: Editora Saraiva.

- ANDERSON, Janet et al. (1992). The Relationship between Native Speaker Judgments of Normative Pronunciation and Deviance in Segmentals, Prosody and Syllable Structure. *Language Learning - A Journal of Applied Linguistics*. Michigan, vol. 42 (04): 529-555, December.
- ANDRADE, Maria Margarida e HENRIQUES, Antonio (1991). *Língua Portuguesa - Noções Básicas para Cursos Superiores*. São Paulo: Atlas.
- ANDRADE, Mário de (1983). *De Paulicéia Desvairada a Café* (Poesias Completas). São Paulo: Círculo do Livro S.A.
- ANDRÉ, Hildebrando A. de (1978). *Curso de Redação*. 2. ed. rev. am. São Paulo: Marco Editorial.
- ANIS, J. (1988) *L'écriture: Théories et Descriptions*. Coll. Prisme, Dé Boech Université.
- ASSIS, Machado de (1977). *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Abril Cultural.
- AUROUX, Sylvain (1992). *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- AUTHIER, Jacqueline (1979). Parler avec des Signes de Ponctuation ou De la Typographie à l'énonciation. Paris: Centre de Recherche de l'Université de Paris VIII *DRLAV* (21): 76-87.
- AUTHIER, Jacqueline (1981). Paroles Tenues à Distance. in *Materialités Discursives*. Colloques des 24,25,25 Avril 1980. Université Paris X - Nanterre. Presses Universitaires de Lille.
- AUTHIER, Jacqueline (1982). Hétérogénéité Montrée et Hétérogénéité Constitutive: Éléments pour une Approche de l'Autre dans le Discours. Paris: Centre de Recherche de l'Université de Paris VIII. *DRLAV* (26): 91-151.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1984). Hétérogénéité(s) Enonciative(s). *Langages*, Paris/Larousse. (73): 91-111. Mars.
- BAKHTIN, Mikhail (1988a). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.. 4. ed. São Paulo: Editora Hucitec.
- BARBOSA, Jeronymo Soares. (1881). *Grammática Philosophica da Língua Portuguesa*. 7 ed, Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias.

- BARDDAL EM MANCHETE. Órgão Informativo do Colégio Barddal. Florianópolis: Ano I, Nº 7, 1994.
- BARROS, Glacira Amaral & BRENER, Teresinha de Moraes (1990). Estrutura Frasal e Processo de Alfabetização. *Linguagem*. Rio de Janeiro/Presença (7): 93-97.
- BEAUGRANDE, R. (1980). *Text, Discourse and Process: a Multidisciplinary Science of Textes*. London: Longman.
- BECHARA, Evanildo (1985). *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática.
- BELTRÃO, Odacir (1973). *Linguagem & Comunicação*. São Paulo: Editora Atlas.
- BELTRÃO, Odacir (1976). *A Pontuação Hoje*. Porto Alegre: Sulina
- BELTRÃO, Odacir & BELTRÃO, Mariúsa (1989). *A Pontuação Hoje – Normas e Comentários*. e. ed. rev. atual. São Paulo: Atlas.
- BESSONNAT, Daniel (1991). Enseigner la... "Ponctuation"? (!). *Pratiques*. Paris (70): 09-49. Juin.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo (1978). *Teoria Lingüística: Lingüística Quantitativa e Computacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- BRAIT, Elisabeth, NEGRINI, José Luiz da Costa Aguiar & LOURENÇO, Nina Rosa da Penha (1980). *Aulas de Redação*. 2.ed. São Paulo: Atual.
- BRANDÃO, Cláudio (1963). *Sintaxe Clássica Portuguesa*. Belo Horizonte: Imprensa da Universidade de Minas Gerais.
- BROWN Adam (1992). Teaching English Pronunciation: a Book of Readings. *Language Learning*. Michigan, vol. 42 (03): 441-444. September.
- CABRAL, Loni Grimm (1991). Metacognição e Esquemas. Florianópolis/UFSC: *Fragmentos*. Vol.3, Nº 2: 67-79
- CADORE, Luís Agostinho (1994). *Curso Prático de Português*. São Paulo: Editora Ática.
- CAFEZEIRO, Edwaldo Machado (1993). Pontuação: do Caos ao Cosmos. ABRALIN - *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. São Paulo (14): 87-95.
- CAGLIARI, Luiz Carlos (1992). Algumas Funções dos Supra-Segmentais. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas (23): 137-151. Jul/Dez.
- CÂMARA JR., J.Mattoso (1976). *Problemas de Lingüística Descritiva*. 8. ed. Petrópolis: Vozes.

- CARNEIRO RIBEIRO, Ernesto (1956). *Serões Grammaticaes*. 6. ed. Bahia: Livraria Progresso Editora. Aguiar S.Souza Ltda.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de (Org.) (1990). *Gramática do Português Falado*. Vol.I: A Ordem. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP.
- CASTRO, Maria Fausta Pereira (1992). *Aprendendo a Argumentar: Um momento na Construção da Linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- CATACH, Nina (1980). La Ponctuation. Paris: *Langue Française* (45): 16-27. Fev.
- CATACH, Nina (1987). Rôle Historique de la Pontuation: La Virgule et les Propositions Incidentes au XVIII^e S. Paris, Larousse: *Langages* (88): 31-39. Décembre.
- CATACH, Nina (1988). Fonctionnement Linguistique et Apprendissagem de la Lecture. Paris: *Langue Français* (80): 06-19. Décembre.
- CATACH, Nina (1991). La Ponctuation et l'Acquisition de la Langue Écrite. Norme, Système, stratégies. Paris: *Pratiques* (70): 51-59, Juin.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto (1989). *Interação Leitor - Texto - Aspectos de Integração Pragmática*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- CERTEAU, Michel de (1994). *A Invenção do Cotidiano* 1. Artes de Fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes
- CHAFE, Wallace (1982). Integration and Envolvement in Speaking, Writing and Oral Literature. In *Spoken and Written Language: Exploting Orality and Literacy* (Org. D. Iannen). Norwood, Ablex.
- CHAFE, Wallace (1987) Punctuation and the Prosody of Written Language. *Technical Report*. Berkely: University of California. Center for the Study of Writing (11): 01-32.
- CHAFE, Wallace (1992). What Good is Punctuation? *Occasional Paper*. Berkely: University of California. Center for the Study of Writing (02): 04-10.
- CHANQUOY, Lucile & FAYOL, Michel (1991). Étude de l'Utilisation des Signes de Ponctuation et des Connecteurs Chez des Enfants (8-10 ans) et des Adultes. Paris: *Pratiques* (70): 109-125. Juin
- COSERIU, Eugênio (1977). *Teoria da Linguagem e Lingüística Geral*. Rio de Janeiro: Presença Editora.
- CRUZ NETO, Antônio (1987). *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ícone Editora.

- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley (1985). ***Nova Gramática do Português Contemporâneo***. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- DACANAL, José Hildebrando (1987). ***A Pontuação - Teoria e Prática***. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- DANOU-BOILEAU, Laurend et al (1991). Intégration Discursive et Intégration Syntatique. Paris/Larousse: ***Langages***.(104): 111-127. Décembre.
- DÉCAT, Maria B.N. (1983). Concordância Verbal, Topicalização e Posição do Sujeito. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais: ***Ensaio de Lingüística***. (09): 9-48.
- DINNEEN, Francis P. (1967). ***An Introduction to General Linguistics***. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- DONNELLAN, K. (1966). Reference and Definite Descriptions. ***The Philosophical Review***. (75): 281-304.
- DUBOIS et al (1978). ***Dicionário de Lingüística***. São Paulo: Cultrix.
- DUCROT, Oswald (1987). ***O Dizer e o Dito***. Campinas: Pontes.
- DUEZ, D. Perception of Silent Pauses in Continuous Speech. ***Language and Speech*** (28): 377-389.
- ENCICLOPÉDIA DELTA UNIVERSAL (1980). Vol. 12. Rio de Janeiro: Editora Delta S.A.
- FARACO & MOURA (1986). ***Para Gostar de Escrever***. 3.ed. São Paulo: Ática.
- FARACO & MOURA (1990). ***Gramática***. 4. ed. rev. am. São Paulo: Editora Ática.
- FAULSTICH, Enilde L. de (1988). ***Como Ler, Entender e Redigir um Texto***. Coleção Fazer. Petrópolis: Vozes.
- FÁVERO, Leonor Lopes (1991). ***Coesão e Coerência Textuais***. São Paulo: Editora Ática.
- FAYOL, Michel (1989). Une Approche Psycholinguistique de la Ponctuation étude en production et compréhension. Paris/Larousse: ***Langue Française*** (81): 21-39. Février.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1986). ***Novo Dicionário da Língua Portuguesa***. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- FERREIRO, Emília (1978). What is Written in a Written Sentence? A Developmental Answer. ***Journal of Education***, vol. 160. nº 4.

- FERREIRO, Emília (1980). **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez.
- FLÔRES, Lúcia Locatelli et all. (1992). **Redação – O Texto Técnico-Científico e o Texto Literário**. Florianópolis: Editora da UFSC.
- FREITAS, Maria João dos Reis de (1987). Elementos para um Estudo do Tempo Real no Discurso. Síntese Apresentada no **III Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Lingüística**. Lisboa. Mimeografado.
- FREITAS, Maria João dos Reis de (1990). **Estratégias de Argumentação Temporal do Discurso em Português**. Lisboa: Dissertação de Mestrado.
- FOULIN, Jean-Noël & CHANQUOY, Lucile (1989). Approche en Temps Réel de la Production des Connecteurs et de la Ponctuation: Vers un Modèle Procédural de la Composition Écrite. Paris/Larousse: **Langage Française** (81): 5-19. Février.
- GADET, Françoise (1980). Tricher la Langue. **Matérialités Discursives** - Colloques. Université Paris X - Nanterre. Presses Universitaires de Lille.
- GADET, Françoise & MAZIERE, Fancine (1986). Effets de Langue Orale. Paris/Larousse: **Langages** (81): 57-73. Mars
- GALLO, Solange Leda (1992). **Discurso da Escrita e Ensino**. Campinas: Editora da UNICAMP
- GALVES, Charlotte et al.(1988). **Texto, Leitura e Escrita**. São Paulo: Pontes.
- GENOUVRIER, Emile & PEITARD, Jean (1974). **Lingüística e Ensino do Português**. Coimbra: Almedina.
- GERALDI, João Wanderley (Org.) (1985). **O Texto na Sala de Aula**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE.
- GERALDI, João Wanderley (1991). **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda.
- GHIRALDELO, Claudete Moreno (1993). Leitura e Resumo de um Texto Científico: O Cruzamento de Discursos. Porto Alegre: **Letras de –Hoje** (94): Dez. 155-166.
- GIVÓN, T. (1979) **On Understangind Grammar**. New York: Academic Press.
- GNERRE, Maurizio (1987). **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes.
- GOLDMAN-EISLER, J. (1968) **Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech**. London: Academic Press.

- GOMES, Maria dos Prazeres Meirinho.(s.d.). O Texto: Espaço Interseccional. São Paulo: Cortez Editora. **Arte & Linguagem** – Cadernos PUC (14): 23-82.
- GOODMAN, K. (1986) What's Whole in Whole Language? Portsmouth, N.H; Heinemann.
- GRANATIC, Branca (1988). **Técnicas Básicas de Redação**. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione.
- GRANATIC, Branca (1995). **Técnicas Básicas de Redação**. 3 ed. São Paulo: Editora Scipione.
- GREIMAS, Algirdas Julien (1993). **Maupassant - A Semântica do Texto: Exercícios Práticos**. Tradução de Teresinha Oenning Michels e Carmen Lúcia Cruz Lima Gerlach. Florianópolis: Ed. da UFSC
- GRICE. H.P. (1975). Logic and Conversation. In COLE, P. & MORGAN, J.L. (Orgs.). **Syntax & Semantics: Speech acts**. New York: Academic Press. v. 3.
- GRIMM-CABRAL, Loni (1988). Por que um Laboratório de Leitura. Florianópolis/UFSC: **Ilha do Desterro** (19):
- GRUZ, Claude (1980). Recherches Historiques et Actuelles sur la Ponctuation. Paris: **Langue Française** (45): 08-15. Fév.
- GRUAZ, Claude (1980). La Ponctuation c'est l'homme... Emploi des Signes de Ponctuation dans cinq Romans Contemporains. Paris: **Langue Française**. (45): 113-124. Fév.
- HACKER, Dina & RENSHAW, Betty (1976). **Writing with a Voice - A Rhetoric and Handbook**. Boston,Toronto: Little, Brown and Company.
- HALLIDAY, M.A.K. (1989). **Spoken and Written Language**. Oxford University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, Ruquay (1990). **Cohesion in English**. English Language Series. 10. ed. London/New York: Longman.
- HOUAISS, Antônio (1983). **Elementos de Bibliologia**. Reprodução Fac-Similar, São Paulo: Hucitec/Brasília: Pró-Memória-Instituto Nacional do Livro.
- IKEDA, Sumito Nishitani (1987). Uma Hipótese sobre o Emprego da Vírgula antes da Conjunção "E". Universidade Federal de Uberlândia: **Letras & Letras** vol 3 nº 2. Dez.

- ILARI, Rodolfo (1981). A Articulação Tópico Comentário: Um Problema de Semântica ou de Representações Mentais? Uberaba: *Estudos Lingüísticos - Série Estudos* (7): 62-71.
- ILARI, Rodolfo (Org.) (1992). *Gramática do Português Falado* Vol II: Níveis de Análise Lingüística. Campinas: Editora da UNICAMP.
- ILARI, Rodolfo (1992). *A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- INFANTE, Ulisses (1995). *Curso de Gramática Aplicada aos Textos*. São Paulo: Editora Shipione Ltda.
- IRWIN, Judith W. & DOYLE, Mary Anne (1992). *Reading/Writing Connections: Learning from Research*. New York/Delaware: International Reading Association.
- JACQUES, Francis (1983). La Mise en Communauté de l'Énonciation. *Langages* 18^e Année. Juin (70).
- JAFFRÉ, Jean-Pierre (1991). La Ponctuation du Français: Études Linguistiques Contemporaines. Paris (70): 61-83. Juin.
- JOHNSON, P. (1982). Effects on Reading Comprehension of Building Background Knowledge. *Tesol Quarterly*(16): 503-516.
- JUNKES, Lauro (1979). *Presença da Poesia em Santa Catarina*. Florianópolis: Editora Lunardelli.
- JUNKES, Lauro et al. (1980). *Escritores do Brasil* Vol. II. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Arte Moderna Ltda.
- KATO, Mary A. (1987). *No Mundo da Escrita* – Uma Perspectiva Psicolingüística. 2. ed. São Paulo: Editora Ática.
- KLEIMAN, Angela (1989). *Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da Pesquisa*. São Paulo: Pontes.
- KLEIMAN, Angela (1990). A Interface da Leitura e Redação no Ensino. Campinas: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. (16): 91-100. Jul/Dez.

- KLEIMAN, Angela B. (Org.) (1995). **Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras.
- KUHN, T.S. (1962). **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago.
- KURY, Adriano da Gama (1959). **Pequena Gramática para Explicação da Nova Nomenclatura Gramatical**. Rio de Janeiro: Agir.
- KURY, Adriano da Gama (1989). **Para Falar e Escrever Melhor o Português**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- LAUFER, Roger (1972). **Introduction à la Textologie** (Vérification, établissement, édition des Textes). Paris: Larousse.
- LAURIA, Maria Paula Parisi (1989). **A Pontuação - Teoria e Prática**. São Paulo: Atual.
- LEITE, Cecília Coelho Pereira (1959). **Aspectos Lingüísticos da Pontuação**. Separata da **Revista de Portugal** - Série A. Língua Portuguesa. Vol. XXIV. Lisboa, 77-89.
- LE ROBERT (1986). **Dictionnaire de la Langue Française** P.Parisi, Tome VII. Paris.
- LINS, Osman (1994). **Nove, Novena**. 4 ed. São Paulo: Companhia de Letras.
- LITTRÉ, Émile (1958). **Dictionnaire de la Langue Française**. Tome 6. Paris: Gallimard/Hachette.
- LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro (1977). **A Semântica na Lingüística Moderna - O Léxico**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.
- LOCKS, Maria de Lourdes Ramos Krieger (1981). **Um Amigo Muito Especial**. São Paulo: Brasiliense.
- LORENCEAU, Annette (1980). La Ponctuation au XIX^e Siècle - Georges Sand et les Imprimeurs. **Langue Française**. Paris (45): 50-60. Fév.
- LORENCEAU, Annette (1980). La Ponctuation Chez le Écrivains d'aujourd'hui - Résultats d'une Enquête. Paris: **Langue Française**. (45): 88-98. Fév.
- LURIA, A.R. (1986). **Pensamento e Linguagem** - As Últimas Conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MACHADO, Ana Maria (1983). **Passarinho me Contou**. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- MACHADO, Irene A. (1994). *Literatura e Redação*. São Paulo: Editora Scipione Ltda.
- MAGALHÃES, Maria Izabel S. Língua Oral, Língua Escrita: Uma Questão de Valores Sociais. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* (D.E.L.T.A.) - Editora da PUC. São Paulo vol.8, nº 2.
- MAIA, João Domingues (1994). *Gramática*. São Paulo: Editora Ática
- MAINGUENEAU, Dominique (1989). *Análise do Discurso*. Campinas: Pontes.
- MAINGUENEAU, Dominique (1991). *L'Analyse du Discours*: Introduction aux Lectures de l'Archive. Paris: Hachette.
- MANDRYK, David & FARACO, C. Alberto (1987). *Língua Portuguesa - Prática de Redação para Estudantes*. Petrópolis: Vozes
- MARQUES, Maria Helena Duarte (1990). Características Sintáticas do Português Escrito. *Linguagem* (7): 67-79. Presença.
- MARTINS, Dileta Silveira e ZILBERKNOP, Lúbia Scliar (1979). *Português Instrumental*. 4. ed. Porto Alegre: Prodil.
- MASSELOT, Pierre (1975). Pour une Approche en Situation Scolaire de la Prosodie du Journal Parlé. Paris: *Langue Française*.(28): 91-101. Déc.
- MATEUS, Maria Helena (1988). Mira. Lisboa. Mimeografado
- MC CARTHEY, Sarah J. & RAFAEL, Taffy Z.(1993). Integração Pedagógica da Leitura e Escrita: Três Abordagens e suas Respectivas Implicações na Alfabetização. Porto Alegre/PUC: *Letras de Hoje* (94): 25-52. Dez.
- MEDEIROS, João Bosco (1992). *Comunicação Escrita* – A Moderna Prática da Redação. São Paulo: Atlas.
- MELO, Gladstone Chaves (1978). *Gramática Fundamental da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- MEUNIER, André (1985). Do Uso dos Modais em um Debate Radiofônico. Paris: *Langue Française*. (65): 105-117. Fév.
- MILANEZ, Wânia (1993). *Pedagogia do Oral*: Condições e Perspectivas para sua Aplicação no Português. Campinas: Soma.
- MILLER, Jacques-Alain (1992). *Percorso de Lacan*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar.

- MOIGNET, Gérard (1966). *Esquisse d'une Théorie Psycho-Mécanique de la Phase Interrogative*. Paris/Larousse: **Langages** 3.
- MOLLICA, Cecília (1984). Alguns Fatores de Pausa entre Verbo e Sujeito. In ABRALIN – Associação Brasileira de Lingüística. Bolentim 6. Maio
- MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães (1993). Sintaxe e Pontuação no Português Contemporâneo. São Paulo: ABRALIN - **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**. (14): 97-104.
- MOON, Peter (1995). Sopa de Letrinas. São Paulo: *Istoé* Nº 1328. 15/03/95.
- MORENO, Cláudio & GUEDES, Paulo Coimbra (1984). **Curso Básico de Redação** 2.ed. São Paulo: Editora Ática.
- NICOLA, José de & INFANTE, Ulisses (1989). **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Scipione.
- NICOLAS, Anne (1983). Le Prix d'une Virgule. Paris/Larousse: **Langages**. (69): 85-97. Mars.
- OLSON, David R. (1977). From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. **Harvard Educational Review**. Vol. 47, n. 3. 257-281. August.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (1980). Para quem é o Discurso Pedagógico? Texto Apresentado em Mesa-Redonda da SBPC. Rio de Janeiro.
- ORLANDI, E.Pulcinelli (1987). **A Linguagem e seu Funcionamento**: As Formas do Discurso. 2.ed. rev. e aum. São Paulo: Pontes.
- ORLANDI, E. Pulcinelli (1988). Unidade e Discurso: Uma Questão do Texto e do Sujeito. São Paulo/Puc **Série Cadernos**. , 17-35.
- ORLANDI, E.Pulcinelli (1988). **Discurso e Leitura**. São Paulo: Coptez Editora.
- PADLEY, G.A. (1983). **La Norme dans la Tradition des Grammairiens**. Québec: Edith Bédard e Jacques Maurais.
- PASQUES, Liselotte (1980). Du Manuscrit à l'Imprimé et à la Lecture de l'Auteur: À propos de la Ponctuation de "Ma Cordonnière" de M. Jonhandean. **Langue Française**. Paris (45): 98-112. Fév.

- PASSERAULT, Jean-Michel (1991). La Ponctuation: Recherches en Psychologie du Langage. Paris: *Pratiques*,(70): 85-105. Juin.
- PÊCHEUX, Michel (1988). *Semântica e Discurso* – Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP.
- PÉCORA, Alcir (1986). *Problemas de Redação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- PEREIRA, Eduardo Carlos (1926). *Gramática Expositiva Curso Superior*. 13. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- PERINI, Mário A. (1981). Um Aspecto da Interpretação do Tópico em Português. *Estudos Lingüísticos - Série Estudos* – Uberaba (7): 52-61.
- PERRONI-MOISÉS, Leila (1978). *Texto, Crítica, Escritura*. São Paulo: Ática.
- PERROT, Jean (1980). Ponctuation et Fonctions Linguistiques. Paris: *Langue Française* (45): 67-76. Fév.
- PERSUHN, Janice Janet (1976). *Técnicas de Redação Moderna*. Curitiba: s.e.
- PIMENTEL, Carlos (1986). *Língua Viva: Uma Introdução à Redação Criativa*. Rio de Janeiro: Edições Antares.
- PINCHON, Jacqueline & MOREL, Mary-Annick (1991). Rapport de la Ponctuation à l'Oral dans Quelques Dialogues de Romans Contemporains. Paris/Larousse: *Langue Française* (89): 5-19. Fév.
- PINTO, Almeida Padilha (1991). *O Processo de Leitura: Considerações Teóricas e Práticas*. Florianópolis/UFSC: *Fragmentos* Vol.3, nº 2: 19-28.
- PLATÃO & FIORIN (1990). *Para Entender o Texto - Leitura e Redação*. São Paulo: Ática.
- POÇAS, Iria Müller & ATHANASIO, Nilda Catarina A. (1973). *A Pontuação ao Alcance de Todos*. São Paulo: LISA.
- POLO, José (1974). *Ortografía Y Ciencia del Lenguaje*. Madrid: Paraninfo.
- PONTES, Eunice S.L. (1984). *Sobre o Conceito de Sujeito* Tese Apresentada à Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte.
- PONTES, Eunice S.L. (1985). Sujeito e Tópico do Discurso. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* – D.E.L.T.A. São Paulo (vol.1): 51-77.
- PONTES, Eunice (1987). *O Tópico no Português do Brasil*. São Paulo: Pontes.

- POSSENTI, Sírio (1986). Para um Novo Perfil do Professor de Português. Grupos de Estudos Lingüísticos (GEL) *XII Anais de Seminário do GEL*. Lins.
- POSSENTI, Sírio (1990). Perguntas em Torno de Quatro Temas. Campinas: *Cadernos Estudos Lingüísticos*. (19): 97-115. Jul/Dez.
- PRETI, Dino (Org.) (1993). *Análise de Textos Oraís*. Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta de São Paulo. (Projeto NURC/SP). FFCH/USP.
- RESNICK, D.P. & RESNICK, L.B. (1977). The Nature of Literacy: An Historical Exploration. *Harvard Educational Review* Vol.47, n.3: 257-281. August.
- REYES, Graciela (1984). *Polifonía Textual*: La Citación en el Relato Literário. Madrid: Editorial Gredos.
- RIBEIRO, Júlio (1900). *Grammatica Portuguesa*. 6.ed. São Paulo: Miguel Melillo.
- RICOEUR, Paul (1991). *O Si-Mesmo como um Outro*. São Paulo: Papirus.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique (1972). *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- RODRIGUES, Bernardete Biasi (1993). *Discrepâncias entre a Pontuação e as Pausas*. Florianópolis: UFSC – Dissertação de Mestrado.
- ROSA, Maria Carlota (1993). Renascimento: A Pontuação de Impressos. São Paulo: ABRALIN – *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*.(14): 65-73.
- ROSA, Pradelino (s.d.). *A Leitura Lingüística do Diálogo* – Introdução à Fraseologia. Porto Alegre: UFRGS.
- RUMELHART, David E. (1984). "Understanding Understanding" in *Understandings Reading Comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association, p. 1-20.
- RUMELHART, David E. & ORTONY, Andrews. The Representation of Knowledge in Memory. *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Ed. by ANDERSON, Richard C., SPIRO, Rand J. and MONTAGNE, William E. p.99-136. Hillsdale/ New Yoirk: Erlbaum.

- SACCONI, Luiz Antônio (1982). *Nossa Gramática - Teoria e Prática*. 4. ed.rev. São Paulo: Atual.
- SANTOS, Maria Lúcia dos (1991). *A Expressão Livre no Aprendizado da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Scipione Ltda.
- SANTOS, Volnyr (1982). *Português na Correspondência*. 2. ed. Porto Alegre: Sagra.
- SANTOS, Volnyr & MOTTA, Adir de Souza (1984). *Português Contemporâneo: Gramática, Redação, Interpretação de Textos*. 2.ed., Porto Alegre: Sagra.
- SARGENTIM, Hermínio (s.d.). *Brincando de Escrever*. Vol. 3. São Paulo: Ibep.
- SARGENTIM, Hermínio (s.d.). *Redação - Curso Básico*. Vol. 3. São Paulo: Ibep.
- SAUSSURE, Ferdinand (1975). *Curso de Lingüística Geral*. 7. ed. São Paulo: Cultrix.
- SCHOLLES, Robert J. & WILLIS, Brenda J. (1990). Prosodic and Syntactic Functions of Punctuation: A Contribution to the Study of Orality and Literacy. *Interchange* (3), vol.21: 13-20. Fall.
- SCLIAR-CABRAL (1992). *Introdução à Psicolingüística*. São Paulo: Ática.
- SERAFIM, Maria Teresa (1989). *Como Escrever Textos*. 3 ed. São Paulo: Globo.
- SEARLE, John R. (1969). *Speech Acts*. London: Cambridge University Press.
- SEARLE, John R. (1984). *Os Actos de Fala*. Coimbra: Livraria Almedina.
- SILVA, Maria Alice S. Souza (1988). *Construindo a Leitura e a Escrita* São Paulo: Editora Ática.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos. O que nos diz sobre a Sintaxe a Pontuação de Manuscritos Medievais Portugueses. São Paulo: ABRALIN *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*.(14): 75-85.
- SILVEIRA BUENO, Francisco da (1968). *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 7.ed. rev. São Paulo: Saraiva
- SMITH, Marisa Magnus (1991). *A Pontuação - Uma Questão de Leitura*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC. Dissertação de Mestrado.
- SMITH, Marisa Magnus (1993). A Pontuação como Ponto de Convergência entre Leitor e Escritor. Porto Alegre: *Letras de Hoje*. (94): 53-84.
- STANOVICH, Heidt C. (1980). Towards an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly* (16): 31-71.

- STUBBS, M. (1980). *Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing*. London, Boston and Henley: Routledge and Kegan Paul.
- TOURNIR, Claude (1980). Histoire des Idées sur la Ponctuation – Des Débuts de l'Imprimerie à nos Jours. Paris: *Langue Française*.(45): 28-40. Fév.
- TUFANO, Douglas (1983). *Estudos de Redação*. São Paulo: Editora Moderna Ltda.
- VÉDÉNINA, Ludmilla G. (1973). La Transmission par la Ponctuation des Rapports du Code Oral avec le Code Écrit. Paris: *Langue Française*. (19): 33-41. Sep.
- VÉDÉNINA, Ludmilla G. (1979). La Syntaxe du Français dans le Miroir de la Ponctuation. *La Linguistique*, 15(2): 131-139.
- VÉDÉNINA, Ludmilla G. (1980). La Triple Fonction de la Ponctuation dans la Phrase: Syntaxique, Communicative et Semantique. Paris: *Langue Française*.(45): 60-66. Fév.
- VÉDÉNINA, Ludmilla G. (1989). *Pertinence Linguistique de la Présentation Typographique*. Ed. Peeters-Selaf.
- VEJA (1993). Carta ao Leitor: A Crise Atual e as Lições da História. Editora Abril, Edição 13II, Ano 26, nº 43, 27/10/93, p.31
- VOGT, Carlos A. (1980). *O Intervalo Semântico*. São Paulo: Ática.
- VOTRE, Vilmar Pedro & VOTRE, Sebastião Josué (1991). *Escrita Técnica – O Vôo da Abelha*. Editado por Vilmar Pedro Votré. 2.ed.
- WIDDOWSON, H.G. (1991). *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas: Pontes.
- WINTHER, André (1985). Bon (Rien, Très Bien): Ponctuation Discursive et Ponctuation Métadiscursive. Paris: *Langue Française*. (65): 80-91.
- ZUMTHOR, Paul (1993). *A Letra e a Voz : A "Literatura" Medieval*. Tradução: Amálio Pinheiro J. Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras.

A N E X O S

Como a maior parte dos textos dos alunos-informantes está escrita a lápis, impedindo a leitura em xerox, optou-se, para melhor visualização, digitá-los.

A *pontuação* dos fragmentos pelos alunos está no original.

Os depoimentos de representantes de professores e de escritores estão em xerox.

Os anexos obedecem á ordem:

- excerto de cada texto, com a parte pontuada pelo aluno;
- texto de aluno com pontuação ineficiente;
- texto de aluno com pontuação aceitável, conforme critérios da gramática tradicional.

Os textos seguem a seqüência do trabalho:

- 1ª série do I grau
- 7ª série do I grau
- 2ª série do II grau
- I e II fases de Letras
- depoimentos de um professor
- depoimentos de um escritor.

PASSARINHO ME CONTOU

Ana Maria Machado

Passarinho me contou que certa vez havia um reino. E, nesse reino um rei havia.

Havia também muita coisa bonita, coisa que nem se imagina.

Havia sol e havia mar. Muito sol. Muito mar. Com tudo o que costuma essas belezas acompanhar. Ilhas, praias, coqueirais, canoas a remo e a vela, redes de pesca e de sono, lagoas, conchas, peixes, jardins de algas, floresta de coral, brisa a soprar.

Às vezes, havia arco-íris. De noite, brilhava o luar.

A terra era daquelas em que, se plantando, tudo dá.

Dava milho, mandioca, feijão, inhame, cará, fruta-pão. Dava folha de toda espécie, fruta de todo tipo. Flor de todo perfume, toda cor, toda música no nome. Flambuaia, buganvília e acácia. Alamanda, hibiscus e quaresma. Orquídea, ipê, gravatá e jasmim.

E, o que havia nas matas não dá nem para contar.

Igarapés, cachoeiras, cascatas, de refrescar. Cada árvore, qua dava par um deus morar. sucupira, maçaranduba, jequitibá, canela, baraúna, peroba, jacarandá. E pelo meio delas, muita moita avenca, samambaia, trepadeira, barba de velho, pendurada cipó cacheado, erva-de-passarinho, trançaia, muito lugar bom pra bicho viver caçar, se esconder

Porque o que tinha de bicho, também era uma grandeza.

Taca, tatu, e tamanduá. Anta, cutia, e gambá Preguiça, macaco, e guará, Bicho pequeno, como o preá. Bicho bem grande feito o jaguar.

E quando passarinho conta e fala em bicho, ah, até suspira. Diz que o melhor, são os pássaros, coisa mais linda não há.

As férias de verão

No dia de verão eu fui na praia pesquei,
brinquei de bola volei e de randebou.

Dai eu fui na praia andei de Barco dai eu
caí do barco i eu tava lá no fundão i eu
gritava socorro, socorro mais ninguém iscutava
mais mesmo a minha sorte que veio um
barco i misauvou mais foi tudo depois que
eu fui na Joaquina para casa da minha
tia ai lá eu tomei sol e etc?

Ai que bom qui esta tudo caumo aqui
na casa da minha tia querida?

Mãe querida a minha tia metrata
muito bem ela mida ropalavada, cumida
e água tau mãe.

Uma criança abandonada

Meu nome é Beto. Sou um abandonado. Eu tenho 10 anos. Sou baixo, tenho cabelo preto, sou muito pobre.

Moro no Terminal Urbano, não tenho família.

Eu tenho muita fome e a única maneira de ganho um pouco de dinheiro é vendendo bala, chicletes...

Eu sinto muito medo, quase não consigo dormir porque podem me matar.

A minha esperança e o meu sonho é ter uma mãe que me de carinho e amor.

Um dia estava andando e até que encontrei com uma moça muito simpática e falou:

– Você quer morar comigo?

E eu respondi:

– Sim eu quero muito.

E aí os dois viveram felizes para sempre.

Lauro acordou de madrugada, assustado: o barulho de um trovão estremeceu a casa. Chovia forte e caía um raio após outro. Pelo vidro da janela ele podia ver o clarão que seguia cada raio. Via o clarão e ficava esperando o barulho que se seguia, tremendo de medo. Era fácil fechar os olhos para não ver, e os ouvidos para não ouvir, mas isso não impediria os raios de caírem nem os trovões de rugirem. E, acima do medo, o menino sentia fascínio por tempestades.

Olhou para a cama de casal, ao lado: a mãe e a vó tinham levantado. Ouviu os passos delas na cozinha e na sala; colocavam latas embaixo dos buracos do teto.

Andar de noite pela casa quando chovia era meio arriscado, por causa das latas que eram muitas por causa dos furos no telhado que eram muitos. Sempre que chovia a vó resmungava: "Tá na hora de rumar de novo a telha", e a mãe concordava, com a cabeça. Mas as duas sabiam que a cada nova chuva elas iriam correr com as latas para colocarem sob os buracos, porque arrumar as telhas custava dinheiro. E isso elas não tinham.

Houve uma ocasião em que Vítor tio de Lauro, trabalhou numa construção, e conseguiu algumas telhas. Então, ele arrumou o telhado, mas já fazia muito tempo. Assim a mãe e a vó, ao começar a chuva ficavam correndo com as latas, esvaziando umas colocando outras no lugar. No quarto, as camas eram afastadas da parede evitando a água que corria livre.

Precisamos falar com o Vítor para conseguir cobertura nova, disse a mãe. A velha resmungou, Hum hum.

Os clarões seguiam-se uns aos outros, os trovões ficavam mais fortes a chuva aumentava.

A velha correu a pegar palma benta para queimar. Olhou o espelho na parede destapado, resmungou, hum, hum e foi cobri-lo com uma blusa. Lauro sentiu vontade de seguir a vó até a cozinha, acender a palma, mas outro trovão rebentou perto estremecendo novamente a casa. Lauro escondeu o rosto no travesseiro e sentiu-se triste por morar numa casa tão fraca, que tremia com barulho de trovão.

A pobreza

Como toda mulher, pobre elas saem com os filhos nos braços a procura de serviço.

Essa mulher, esta atrás de um emprego para alimentar sua família. que por sorte encontrou numa casa. que havia uma mulher separada com 2 filhos que estava procurando uma moça para cuidar de sua plantação de trigo, e lhe deu o emprego.

As duas ficaram amigas, e os seus filhos, se deram muito bem.

E como fizeram com carinho, e amor, e cuidaram muito bem da plantação de trigo, juntas fizeram muito dinheiro, e conseguiram superar a crise passada.

Minha Vida

Alguns me chamam de caneta, outros de livro de anotações, mas prefiro agenda.

Tenho um mês, acabei de chegar.

Moro na gaveta da minha dona com meus amigos.

Sou muito feliz.

Para mim o amor é tudo, mas ainda não encontrei a agenda da minha vida.

Todo dia bem cedinho, minha dona me põe embaixo do braço, e vou passear.

À noite quando chegamos em casa ela sempre escreve segredos em mim. Gosto porque sei que ela confia e sabe que vou guardá-los.

Certa vez estávamos indo para o colégio, e um rapaz com pinta de bonitão esbarrou] em minha dona e caí. Me machuquei todo mas, o que doeu mesmo foi o rasgão do dia vinte e cinco de março.

Meu melhor amigo é o lápis. Ele sempre escreve coisas bonitas em mim.

Deus para mim é tudo. Minha dona até colou um santinho em mim...

Mas agora é que chega o sofrimento. Todo final de ano, minhas donas me trocam por outra e vou pro lixo. Mas ainda bem que o governo me recolhe e recicla deixando-me novinha para outro dono.

Mas no fundo no fundo, eu acho que eles gostam de mim!

Com esta edição, VEJA oferece ao leitor mais um presente para comemorar o aniversário de 25 anos de revista: uma retrospectiva sobre o último quarto de século, no Brasil e no mundo. Editada por Dorrit Harazin, a retrospectiva de 170 páginas traça um painel dos anos que, iniciados pelo marco de 1968, definiram o que o Brasil é hoje. Estão nesta edição especial os momentos decisivos de nossa História, como o ciclo dos governos militares, a campanha pelas eleições diretas para presidente, a redemocratização e o impeachment de Fernando Collor. Estão também as canções de sucesso, as modas, as alterações no comportamento, as novelas e as celebridades - desaparecidas ou ainda na ativa. É uma edição para o leitor acompanhar as crises, alegrias e heroísmos desses 25 anos.

Por coincidência, a retrospectiva é lançada no mesmo momento em que se inaugura uma nova crise política. A CPI do Orçamento, formada na semana passada com base na última reportagem de capa de VEJA, é o epicentro de uma crise grave. Como nela estão envolvidos empreiteiros, ministros, governadores e, majoritariamente, parlamentares, todas as atenções se voltam para o Congresso, símbolo maior da democracia e do império da lei. É o Congresso, enquanto instituição, que já começa a ser questionado.

É um questionamento equivocado. A corrupção, não tem origem no Congresso, ainda que nele esteja instalada. A corrupção, nasce da relação incestuosa, entre empresários inescrupulosos e gerentes da máquina do Estado, que por vezes usam os préstimos de uns poucos parlamentares venais. Qualquer que seja, o desenrolar da crise e o seu término, há de se preservar o Congresso. Sem ele não há democracia, não há lei.

A História desses últimos 25 anos, mostra que todas as vezes que o Congresso esteve fechado ou tutelado, a Justiça deixou de reinar, e o país esteve submetido ao arbítrio e à força. As turbulências políticas, passam, mas é preciso que a democracia, cristalizada, no Congresso permaneça. Os homens podem passar mas a Justiça deve permanecer. Que se apurem as denúncias, e se punam os culpados, sempre dentro da norma democrática e conforme as leis vigentes.

Enquanto vários parlamentares fica milionário do dia para a noite, acumula riquezas, várias pessoas vem morrendo de fome na miséria.

Temos que tirar esses corruptos do poder, não somente tirar do poder mas, sim colocar na cadeia, e tomar todos os seus bens. Precisamos sair nas ruas e protestar contra a corrupção contra a fome

A desigualdade social também, é um fator que assusta muito, as pessoas ricas querem ficar mais ricas ainda passando por cima de tudo e de todos sem ter um pouco de generosidade. e as pessoas pobres tem que aguentar tudo calado sem se manifestar com esperança que o governo ajude, mais como o vai ajudar se as pessoas que deixa o pais mais pobre estar no poder. Precisamos mudar esse quadro

Enquanto toneladas de alimentos são jogados fora pelo governo que prefere jogar fora do que distribuir, para as famílias carentes, isso é um absurdo, aonde estamos? Será que o Brasil tem jeito? Essa é a pergunta que é feita todos os dias, a qualquer cidadão.

os erros fazem parte da busca da verdade

O ser humano está em constante busca da verdade. E nesta busca ele pode errar, pois os erros fazem parte desta caminhada.

É de fundamental importância que tenhamos um ponto de apoio uma pessoa que nos incentive a sempre caminhar para frente que nos diga quando estamos errados, não criticando e sim incentivando a ir em busca dos nossos objetivos, que fazem parte dessa grande verdade que é a vida.

Há pessoas que acham que sabem tudo que nunca erram, pois não sabem o tanto que deixam de aprender com este pensamento, além do mais contribuem para a degradação da humanidade.

Porque no país em que vivemos a necessidade de pessoas não perfeitas, mas que estejam em busca de alguma coisa (de um mundo melhor), pois além da satisfação pessoal devem procurar outras pessoas que querem conversar, a mesma que sente como nós, pois esta busca não depende só de nós. A pessoas acreditando, depositando em nós confiança, e não podemos decepciona-las.

Era outono. Clarise experimentava seu vestido de baile para dançar/ em seus 15 anos. Seus cabelos, negros caídos sobre os ombros cobertos pelo/ lindo vestido amarelo, encantavam à todos. Aquela singeleza, aquele/ entusiasmo com que contava sua ansiedade pela chegada do dia do seu/ aniversário, onde poderia enfim, dançar juntinho com seu amado que não/ se chamava batista, mas que era sulista, nos contagiava.

Quanta alegria, reunia-se com as amigas em sua casa nos finais de/ semana, a fim de cuidar de todos os detalhes da festa e também, relatar/ seus sonhos de adolescente onde reina a ilusão, a crença que todos são/ bons. Falava-nos que iria ser atriz, dizia com tanta certeza que/ impressionava à todos como se fosse vidente. Fazia planos, falava de seu/ curso de imitação de voz, do teatro, de como atuaria no palco. Nós/ viajamos até aos tabladros imaginando nossa amiga Clarice brilhar no mundo/ artístico. Mas a vida, não é como a gente quer, entre o sonho e a/ realidade, existe um anjo mau que resiste ao nosso desejo.

Clarise sofreu um acidente ao sair do curso de teatro, um dia antes/ de seu aniversário. Um caminhão, passou sobre suas pernas, deixando-a/ parálitica para o resto da vida.

(O sinal / indica final de linha no texto original).

Tempos difíceis

Tenho um grande amigo chamado Deodato, o qual trato carinhosamente de Datinho. Deodato, que trabalhava comigo, é um senhor de 60 anos, aposentado, calvo, baixinho, barrigudo, com um sinal no nariz. Homem experiente, viveu grande parte da história, mas não se curvou ao radicalismo de seu tempo. Acompanhou e acompanha a evolução das coisas compreendendo e aceitando tudo com naturalidade.

Há algum tempo atrás conversávamos sobre política, nosso assunto predileto. Segundo seu relato, foram tempos difíceis. Ele participava de um movimento estudantil, a UNE, que queria conscientizar a população sobre os fatos, principalmente políticos, ocorridos naquele período. Eles faziam folhetins às escondidas. Depois de pronto, eles distribuíaam os folhetins muito discretamente, para evitar problemas com os militares.

Numa noite, ele estava caminhando na rua com um pacote nos braços. Um policial o fez parar e mostrar o pacote que a princípio teria pães. O policial jogou os pães sobre a calçada e no fundo do pacote haviam 4 folhetins dobradinhos que ele não teria conseguido distribuir durante o dia. Foi a única vez a a polícia pôs as mãos nele, entretanto teria valido por todas as vezes que ele conseguiu se safar, foi o que ele deu a entender. Bateram tanto nele que chegaram a lhe arrancar dois dentes.

Hoje, tempos depois, me pus a pensar sobre esta passagem de sua vida ouvindo um disco da "Zezé Mota" com a música que diz assim

"Abre as asas sobre mim, oh
Senhora liberdade, pois
Fui condenado sem
merecimento..."

1. 1.º Porque na língua portuguesa existem regras praticamente para tudo.
 2.º Porque muitos professores também não se sentem seguros na questão da pontuação.
2. Eu acho que não, pois alunos de 8 anos ainda não dominam a linguagem oral e muito menos a escrita. Quase não estudaram "regras".
 Alunos de 15 anos já conhecem algumas "regras" dependendo do professor. Além disso, os alunos de hábitos de leitura abrem maiores horizontes na questão da pontuação. E há os que possuem maior espírito de observação.
 Quanto aos jovens-adultos, acho eu, geralmente já universitários ou formados, além de observarem certas "regras" aprendidas ou "impostas" usam seu próprio critério para pontuar.
3. Eu sempre consulto manuais. Desde que iniciei meu magistério há mais de 40 anos, nunca deixei de preparar minhas aulas. Consultava e continuo consultando os manuais ou gramáticas de autores mais abalizados; ultimamente Português Instrumental de Cibeta Silveira Martins e Líbia Schiar Zilberknop
 Gramática Essencial de José Nicola / Melissa Infante
 Gramática de Celso Pedro Luft e
 Gramática de Faraco e Moura e outros...
4. É difícil encontrar um só manual que resolva todas as dúvidas sobre pontuação. Além disso nem todos os autores são unânimes sobre o assunto.

5. Eu acho que muito importante respeitar as normas de boa pontuação, pelo menos no que se refere ao essencial sob pena de a leitura de um texto mal pontuado se tornar enfadonha. Acontece perceber que alguns tentam usar um estilo próprio de pontuar.

Ao corrigir redações de alunos meus, assinalo com caneta vermelha as falhas e geralmente comento os casos mais graves na sala de aula com os alunos.

6. Ao meu ver, a pontuação é parte integrante e essencial da língua. Para iniciantes, isto é em cursos primários ou ainda no ginásio eu acho muito produtivo praticar ou ensinar a pontuação em frases isoladas. A partir daí convém trabalhar a pontuação em textos.

7. Eu tenho plena convicção que uma boa pontuação fortalece a linguagem e enriquece a capacidade de expressão, porque, como dissemos acima, um texto com pontuação deficiente torna-se enfadonho. Alunos bem orientados conseguem melhorar em muito suas composições, muitos deles criando seu próprio estilo de pontuar.

Isto os alunos conseguem com bom acompanhamento e muito espírito de observação nas suas leituras de obras, confeccionando eles próprios a ficha de leitura.

6. A língua é um meio de comunicação. Uma vez que desempenha essa função não importa a maneira de se expressar, uma vez que se observem as normas essenciais. Não creio que a comunicação jornalística tenha grande influência no que foi aprendido nos bancos escolares.

9. Claro que há uma relação biunívoca entre as pausas-entonações na leitura e os sinais gráficos de pontuação. É lógico que as duas pontuações devam se corresponder.

10. Concordo em parte, porque na dissertação a gente expressa as próprias idéias em relação a algum assunto. Em textos literários o autor pode insinuar a expansão da imaginação. Já as duas pontuações ali podem diferenciar-se.

11. Em apostilas em escolas e cursinhos não tenho grandes conhecimentos.

Mas em relação ao livro didático a minha impressão é que alguns livros apresentam textos muito complicados e exigências um tanto descabidas quanto a sua interpretação. Creio que não há evolução, pelo contrário, penso que há um pouco de negligência. Visa-se muito mais a comercialização do que propriamente o aprendizado em si.

Entretanto, sabe-se que a linguagem jornalística geralmente tende mais ao sensorialismo do que à verdade, e por isso muitas vezes ele abusa do aspecto afetivo-expressivo. A linguagem jornalística deveria ser muito mais científica, imparcial, sem deixar de atender à fluência e leveza na comunicação. Como, porém, essa linguagem tende irresistivelmente a assumir um caráter ideológico, na subjetividade de uma facção com seus interesses, a própria pontuação relega a segundo plano a sua qualidade lógica. Os poetas e escritores em geral têm pontuação mais livre, exatamente porque eles não estão sujeitos a uma "verdade" científica, a uma reportagem da vida, à retratação fiel e reprodução literal de realidades objetivas, dependendo de uma referência estrita ao mundo concreto. A mensagem literária também pretende chegar até a razão humana, mas através das sensações e emoções, de modo indireto. Por isso, sua pontuação busca mais o efeito expressivo do que o efeito lógico, inclusive não levando ao leitor fatos ou considerações com sentido acabado e fechado, mas antes despertando o leitor para "produzir", junto com o autor, a mensagem final, que nunca chega mesmo a ser "final", porque, na sugestão, sempre pode conduzir a novas produções de sentido. No ensino da língua portuguesa, parece-me, é essencial insistir, primeiramente, na pontuação mais lógica, mais racional, que estabeleça as devidas distinções entre os elementos da frase e seus relacionamentos. Em outras palavras, o ensino da língua portuguesa deve primeiramente transmitir o padrão fundamental. Paulatina e paralelamente vai-se conscientizando o aluno sobre a diferenciação entre linguagem científica e linguagem literária, mostrando o padrão mais rígido e essencialmente funcional da primeira e o caráter mais livre e descontraído da segunda, com seu enorme poder de abertura, de sugestão, de convite à participação do leitor na "produção" do seu sentido, o que não ocorre na primeira. Assim, entre as maiores liberdades da linguagem literária, porque seu compromisso é de outro gênero, também a pontuação pode tornar-se mais pessoal e livre.

6. O revisor não tem absolutamente nenhum direito de modificar nenhum sinal de pontuação - como nenhum outro elemento da expressão. O papel do revisor é o de verificar se a cópia corresponde perfeitamente ao original. O que ele pode é, no caso de encontrar passagens que julga dúbias ou de pontuações que julga incorretas, consultar o autor sobre tais situações, solicitando uma explicação ou propondo alterações. Mas ele, por si mesmo, não tem nenhum direito de "corrigir" o texto do autor. A não ser, é claro, que o livro não seja de caráter literário e seu autor solicitou que o revisor procedesse às correções necessárias, dentro do padrão lingüístico. No texto literário, qualquer modificação do revisor constitui uma intromissão indevida e não justificada no trabalho pessoal do autor. De minha parte, não aceito tais "correções" sem antes ter ponderado as mesmas, pois sempre pode acontecer de encontrar uma sugestão melhor do que a própria. Da mesma forma, na moderna "crítica textual", ao editar manuscritos antigos ou textos do passado, deve-se ter o máximo de cuidado em preservar a intenção original do autor, alterando pontuações somente quando a situação evidencia tratar-se de evidente erro tipográfico ou coisa semelhante. Não se pode "corrigir" o autor simplesmente para conformá-lo com o padrão lingüístico normal.

1. No automatismo de escrever, como de falar, muitas vezes a gente não se dá conta da pontuação. Mas, de fato, já muitas vezes voltei a pensar sobre a forma como eu tinha disposto os períodos e percebi que, para fazê-los inteligíveis, era preciso colocar-se na posição do leitor/receptor e, assim, tornava-se importante a questão da sua pontuação. Principalmente o problema das vírgulas e às vezes o ponto e vírgula assumem maior importância, pois essas pontuações segmentam os elementos da frase e colocam num certo relacionamento de coordenação ou subordinação tais elementos segmentados. Estabelecida, pela pontuação, tal orientação de relacionamento para os vários segmentos, torna-se mais fácil para o leitor entender corretamente o pensamento expresso.
2. Normalmente eu obedeço às regras da pontuação, enquanto estas são exigências para a correta compreensão dos segmentos, conforme acima explicado. Mas, de fato, existe muita liberdade: muitas vezes pode-se usar, ou não, uma vírgula; a vírgula pode ser substituída por ponto e vírgula ou até mesmo por ponto, dependendo do estilo que eu quier adotar, em frases bem curtas e sintéticas, ou estendendo o período. Em princípio, não me prende muito rigorosamente às "regras", mas considero a funcionalidade da pontuação, como meio e instrumento para melhor estabelecer a distinção entre os diversos segmentos do período e a ordem de relações entre esses segmentos. A pontuação, portanto, deve ter, para mim, essencialmente um caráter funcional, de clareza e rigor na comunicação.
3. Como ficou acima esclarecido, a pontuação, para mim, se sujeita sobretudo às exigências da língua, auxiliando para uma comunicação mais perfeita e clara. Evidentemente que o tipo de pontuação utilizado vai influir no estilo, tornando-se, ao meu ver, mais uma causa do que uma consequência do estilo. E por isso, sempre existe alguma preocupação nesse sentido, servindo-se da pontuação, como elemento segmentador de partes, pensamentos, divisões, para tornar a frase ou o período mais fluente, mais leve, pelo menos de maior brevidade nos seus segmentos constituintes, quando não no seu conjunto. A não ser em casos raríssimos, para criar um efeito especial de estranhamento, de quebra da rotina para chamar a atenção, não costumo quebrar a norma em favor do estilo. Mas também não penso ~~que~~ ferir o estilo por respeito à norma, porque penso que minha pontuação segue bastante a norma, e esse modo de pontuar auxilia a delinear meu estilo.
4. Creio que esses dois papéis da pontuação andam sempre intimamente inter-relacionados. A pontuação tem um papel lógico-intelectivo na medida em que ela contribui para tornar a expressão correta, perfeita, clara, favorecendo uma comunicação direta e efetiva com seu receptor. Já o papel afetivo-expressivo visa mais a ressaltar, além da compreensão racional, os efeitos emotivos que o texto possa criar. E a pontuação pode trazer sua contribuição nesse sentido. Parece-me, então, que depende muito do tipo de texto que se cria, ou de passagens dentro de um mesmo texto, ora preocupando-se mais com a transmissão clara e correta do pensamento, ora buscando provocar mais a adesão emotivo-sentimental do receptor. O texto, principalmente o literário, não pode deixar-se levar exclusivamente por um desses aspectos, sob o perigo de tornar-se ou demasiadamente cerebral, frio e "científico", ou demasiadamente sentimental e "meloso", o que não o favorece. Talvez fosse até o caso de tentar examinar até que ponto a pontuação contribui para tornar mais emotivo ou sentimental um texto (romântico, p.ex.) ou tornar mais seco, depurado, frio e cerebral outro texto (realista ou moderno).
5. O jornalista, na medida em que ele está efetivamente preocupado com a "verdade", com uma referência realista da sua comunicação, deve primeiramente preocupar-se com um uso lógico-intelectual da pontuação, porque sua linguagem deve constituir uma autêntica ponte entre o leitor e a realidade.