

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE**

ANDRÉIA RODRIGUES ZOELNER DALLAROSA

**A PONTUAÇÃO COMO MOVIMENTOS DO SUJEITO NA
ESCRITA: PONTOS DE REFLEXÃO**

**PONTA GROSSA
2013**

ANDRÉIA RODRIGUES ZOELNER DALLAROSA

**A PONTUAÇÃO COMO MOVIMENTOS DO SUJEITO NA
ESCRITA: PONTOS DE REFLEXÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.

PONTA GROSSA

2013

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

D144 Dallarosa, Andréia Rodrigues Zoelner
A pontuação como movimentos do sujeito
na escrita: pontos de reflexão/ Andréia
Rodrigues Zoelner Dallarosa. Ponta Grossa,
2013.
106f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem,
Identidade e Subjetividade - Área de
Concentração: Linguagem, Identidade e
Subjetividade), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Pascoalina Bailon
de Oliveira Saleh.

1.Escrita. 2.Interacionismo.
3.Pontuação. 4.Sujeito. I.Saleh,
Pascoalina Bailon de Oliveira. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Linguagem, Identidade e
Subjetividade. III. T.

CDD: 469.5

ANDRÉIA RODRIGUES ZOELNER DALLAROSA

**A PONTUAÇÃO COMO MOVIMENTOS DO SUJEITO NA ESCRITA:
PONTOS DE REFLEXÃO**

*Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Linguagem, Identidade e Subjetividade,
nível de Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.*

Ponta Grossa, em 22 de abril de 2013.

Banca Examinadora - Defesa:

Prof^aDr^aPascoalina Bailon de Oliveira Saleh – Orientadora
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Prof^aDr^aTerezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Prof^aDr^aElódia Constantino Roman
Universidade Estadual de Ponta Grossa– UEPG

Sem a linguagem, não existimos, passamos a ser (o que quer que sejamos) quando dizemos e somos ditos. Seres de palavras por excelência, elas nos conferem a nossa condição de humanos, (...). É por meio delas que elaboramos os vários sentidos para o que nos cerca, inclusive para o trabalho que realizamos diariamente. O que se faz nos cursos de Letras, em especial, é colocar a linguagem, em suas mais diversas manifestações, no centro das preocupações, mas é bastante difícil auferir, em números, os resultados obtidos (o que explica, ao menos em parte, a importância que a sociedade confere às regras gramaticais e à ortografia, que oferecem uma ilusória sensação de estabilidade).

Para o Aurélio e a Amanda.

AGRADECIMENTOS

Agradeço muito à Professora Pascoalina pelas horas dedicadas, pela paciência e por sua enorme contribuição. Esta dissertação está escrita em primeira pessoa como uma pesquisa minha. Contudo, este trabalho só foi possível pela extraordinária orientação que recebi da Professora Pascoalina, a quem manifesto minha profunda admiração.

Agradeço aos meus pais Nelson e Arlete por terem sido os primeiros a me guiar no caminho das palavras.

Agradeço ao Aurélio pela compreensão e enorme incentivo.

Agradeço à Amanda pelo entendimento nas horas ausentes.

Agradeço à amiga Sueli, incansável companheira de viagem, pelos conhecimentos compartilhados.

Agradeço a todos os colegas do grupo de estudos, pois o conhecimento se constrói no diálogo, nas trocas, na interação.

Agradeço aos alunos da graduação por gentilmente cederem os textos para análise.

Agradeço à Professora Djane Antonucci Correa pelos ensinamentos sobre a escrita – o mundo que não está no papel.

Agradeço à Professora Letícia Fraga, pelo início dessa caminhada.

Agradeço à Vilma, secretária do Mestrado, sempre prestativa.

Agradeço a todos os Professores do Curso de Licenciatura em Letras e do Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Agradeço à Professora Dr^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes que gentilmente aceitou o convite para compor a banca.

Agradeço à Professora Elódia Constantino Romanque que gentilmente aceitou o convite para compor a banca.

Agradeço à CAPES pelo financiamento deste estudo.

RESUMO

Neste estudo compreendo a língua como um elemento construído a partir da interação, que se efetiva no sujeito como um movimento linguístico-discursivo, e a aquisição da escrita como um processo que ocorre em toda a existência do sujeito, dada a sociedade grafocêntrica em que vivemos. Embora o ensino da língua materna – incluindo os sinais de pontuação – esteja presente em toda a vida escolar do sujeito, e para além dela, é sobre a Disciplina de Língua Portuguesa que tem recaído toda a responsabilidade sobre o ensino das questões que envolvem, entre outros aspectos, leitura e produção de textos. A pontuação, elemento constituinte da produção escrita, é, geralmente associada à fala e à leitura, inclusive pelos alunos de graduação em Letras, futuros professores. Esses alunos chegam à Universidade após cursarem, no mínimo, onze anos de escolaridade básica; presume-se, então, que detenham um conhecimento prévio sobre a pontuação, do qual decorrem, em certa medida, os usos que dela fazem. Entretanto, no decorrer do curso, com a ampliação do Letramento, a forma de pontuar pode alterar-se, por isso busco analisar a pontuação como elemento constituinte da construção de sentido em textos de alunos de um curso de Licenciatura em Letras, que se dá por sinais que eu compreendo como elementos marcadores sintáticos, semânticos, prosódicos e discursivos. A escrita pressupõe um Outro, para o qual se deseja criar, e a pontuação é um mecanismo que relaciona e organiza essa escrita. A partir dessas ideias, iniciou-se o projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação, cuja pergunta é: durante o processo de produção de um texto, como a pontuação é percebida e realizada por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras e de que maneira a interferência do Outro intervém neste uso, contribuindo para a construção do sentido do texto? Considerando que o processo de escritura e o texto produzido favorecem uma reflexão sobre o que se diz, reconheço que a língua em sua realização escrita ultrapassa as funções atribuídas pela gramática normativa, especialmente por se constituir como um elemento presente nas relações sociais, pois atua sobre o sujeito, significando-o. Este estudo foi fundamentado em Cláudia Tereza Guimarães de Lemos (1989, 1995, 1998, 1999, 2001, 2002), que propõe a base teórica do interacionismo adotada neste estudo; Véronique Dahlet (2002, 2007), Bernardes (2002, 2005), Lourenço Chacon (1997, 2003), autores que estudam a pontuação e Carlo Ginzburg (1989) idealizador do método de pesquisa utilizado, denominado paradigma indiciário. Os textos que selecionei para análise foram produzidos por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras, durante o primeiro ano da graduação, período em que os alunos começam a tomar contato de forma mais dirigida com concepções de linguagem diferentes daquela presente nos manuais de gramática. Foram selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa trinta e cinco textos escritos, produzidos por três acadêmicos, analisados sob o aporte metodológico do paradigma indiciário. Em relação aos sinais de pontuação, compreendo que eles não representam pausas da fala ou da leitura na escrita, e sim dizem respeito ao ritmo próprio da escrita, um ritmo organizador da escritura (Meschonnic, 2006). Os sinais de pontuação colaboram para a construção sintática, semântica, prosódica e discursiva do texto. Esses sinais constituem-se como um traço subjetivo que emerge no momento da produção, funcionando como uma marca, uma assinatura do autor.

Palavras-chave: Escrita; Interacionismo; Pontuação; Sujeito.

ABSTRACT

In this study I understand the language as an element constructed from the interaction, which is effective as a subject in a linguistic-discursive movement, and the acquisition of writing as a process that occurs throughout the life of the subject, given the graphical society we live in. Although the teaching of the mother language—including the punctuation—is present throughout the school life of the subject, and beyond, in the Classes of Portuguese Language that has fallen all the responsibility on teaching issues involving, among other aspects, reading and writing texts. The punctuation, constituent element of writing productions, is generally associated with speech and reading, even by undergraduates in Letters, future teachers. These students come to University after, at least, eleven years of basic schooling, it is assumed, then, that have prior knowledge about the punctuation, which derive, a certain extent, the uses to which it does. However, throughout the course, with the expansion of literacy, how to punctuate may change, so I try to analyze the punctuation as a constituent element of the construction of meaning in texts of students of a Letras teaching qualification, which occur by signs which I understand as markers of syntactic, semantic, prosodic and discursive. Writing presupposes an Other, which one we wish create, and the punctuation is a mechanism that organizes and relates this writing. From these ideas, we began the research project that led to this dissertation, whose question is: during the production process of a text, as the punctuation is perceived and performed by students from the course of Letters and that Other interference involved in this use, contributing to the construction of the meaning of the text? Whereas the writing process and text produced foster a reflection on what is said, I recognize that the language in their writing achievements surpasses the functions assigned by the grammatical rules, especially as it presents as an element in social relations, because it acts on the subject, meaning him. This study was based on Bernardes (2002, 2005), Cláudia Lemos (1989, 1995, 1998, 1999, 2001, 2002), proposing that the theoretical basis of interactionism adopted in this study; Dahlet Véronique (2002, 2007), Bernardes (2002, 2005), Lawrence Chacon (1997, 2003), authors who study the punctuation and Carlo Ginzburg (1989) conceived the research method used, called evidential paradigm. The texts selected for analysis were produced by students from the Letras teaching qualification, during the first graduation year, time that the students begin to make contact with more directed conceptions of language different from that found in the manuals of grammar. Were selected to form the corpus of this research thirty-five written texts produced by three academics, analyzed under the methodological approach of evidential paradigm. Regarding punctuation, I understand that they do not represent pauses in speech or reading in the writing, but relate to the rhythm of the writing itself, an organizer to the rhythm of writing (Meschonnic, 2006). The punctuation collaborates to build the elaborations syntactic, semantic, prosodic and discursive in the text. These signs constitute itself as a subjective trait that emerges at the time of production, functioning as a mark, a signature of the author.

Key-words: Writing; Interactionism; Punctuation; Subject.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Texto 12 – Acadêmico 1.....	21
Figura 02: Texto 04 – Acadêmico 2.....	29
Figura 03: Texto 03 – Acadêmico 1.....	34
Figura 04: Texto 12 – Acadêmico 1.....	48
Figura 05: Texto 03 – Acadêmico 1.....	50
Figura 06: Texto 12 – Acadêmico 1.....	52
Figura 07: Texto 09 – Acadêmico 2.....	59
Figura 08: Texto 06 – Acadêmico 1.....	60
Figura 09: Texto 10 – Acadêmico 3.....	62
Figura 10: Texto 05 – Acadêmico 3.....	62
Figura 11: Texto 08 – Acadêmico 3.....	62
Figura 12: Texto 11 – Acadêmico 1.....	66
Figura 13: Texto 05 – Acadêmico 1.....	69
Figura 14: Texto 12 – Acadêmico 1.....	69
Figura 15: Texto 07 – Acadêmico 1.....	69
Figura 16: Texto 04 – Acadêmico 2.....	71
Figura 17: Texto 06 – Acadêmico 2.....	71
Figura 18: Texto 10 – Acadêmico 2.....	71
Figura 19: Texto 10 – Acadêmico 2.....	72
Figura 20: Texto 08 – Acadêmico 3.....	73
Figura 21: Texto 07 – Acadêmico 3.....	73
Figura 22: Texto 08 – Acadêmico 3.....	73
Figura 23: Texto 05 – Acadêmico 3.....	77
Figura 24: Texto 06 – Acadêmico 3.....	78
Figura 25: Texto 08 – Acadêmico 2.....	79
Figura 26: Texto 09 – Acadêmico 2.....	79
Figura 27: Texto 06 – Acadêmico 1.....	81
Figura 28: Texto 05 – Acadêmico 1.....	81
Figura 29: Texto 09 – Acadêmico 1.....	81
Figura 30: Texto 09 – Acadêmico 1.....	82
Figura 31: Texto 12 – Acadêmico 1.....	83

Figura 32: Texto 08 – Acadêmico 3.....	83
Figura 33: Texto 09 – Acadêmico 3.....	84
Figura 34: Texto 08 – Acadêmico 3.....	84
Figura 35: Texto 09 – Acadêmico 3.....	85
Figura 36: Texto 09 – Acadêmico 3.....	87
Figura 37: Texto 08 – Acadêmico 3.....	87
Figura 38: Texto 08 – Acadêmico 3.....	88
Figura 39: Texto 07 – Acadêmico 3.....	89
Figura 40: Texto 06 – Acadêmico 3.....	89
Figura 41: Texto 12 – Acadêmico 2.....	90
Figura 42: Texto 12 – Acadêmico 2.....	90
Figura 43: Texto 03 – Acadêmico 2.....	91
Figura 44: Texto 03 – Acadêmico 2.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Inquietações.....	21
Quadro 02: Esquemas de produções realizadas.....	28
Quadro 03: Sinais de sequencialização.....	58
Quadro 04: Sinais de enunciação e funções.....	60

SUMÁRIO

PARÁGRAFOS INICIAIS.....	12
CAPÍTULO I: OS PRIMEIROS PONTOS.....	17
1.1 PONTO DE INTERROGAÇÃO.....	20
1.2 DA COLETA AOS DADOS.....	23
1.3 DESCOBRINDO O PARADIGMA INDICIÁRIO.....	30
1.4 LETRAMENTO.....	36
CAPÍTULO II: REPENSANDO O CERTO E O ERRADO.....	41
2.1 A GRAMÁTICA NORMATIVA.....	41
2.2 A ESCRITA COMO REPRESENTAÇÃO DA FALA.....	43
2.3 NOVA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO.....	46
2.4 GRAMÁTICA REFLEXIVA: TEXTO, SEMÂNTICA E INTERAÇÃO.....	51
2.5 MODERNA GRAMÁTICA PORTUGUESA.....	54
2.6 A PONTUAÇÃO E SUAS FUNÇÕES.....	57
CAPÍTULO III: ALGUNS INDÍCIOS.....	63
3.1 PONTUANDO A SUBJETIVIDADE.....	64
3.2 O OUTRO: REPRESENTAÇÕES E SENTIDOS.....	75
3.3 RITMO, PROSÓDIA E MELODIA.....	85
RETICÊNCIAS.....	93
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS.....	101

PARÁGRAFOS INICIAIS

Durante o curso de graduação – Licenciatura em Letras – chamou-me¹ a atenção a enorme dificuldade que meus colegas (e eu inclusive) apresentávamos diante das propostas para produzir um texto escrito. Partindo dessa observação, me questionei: por que os estudantes de graduação, após passarem tantos anos na escola, entre Ensino Fundamental e Médio, apresentam grande dificuldade em produzir um texto², considerando que na escola produzimos inúmeros textos, durante o processo de aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa?³

Essa foi inquietação inicial, a qual posteriormente elaborada e reelaborada, deu início ao projeto de pesquisa cujos resultados descreverei aqui. A partir dessa pergunta, interessei-me por estudar um pouco sobre o processo de escrita e como esse processo ocorre para o aluno de curso superior. Mas também percebi que nós, graduandos, os quais apresentávamos dificuldades e/ou barreiras para produzir um texto, seríamos os futuros professores de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, iríamos solicitar aos nossos alunos que escrevessem. Mais ainda, nós supostamente deveríamos ensinar aos nossos alunos a escrever. Como ensinar se apresentávamos dificuldades em fazê-lo?

Em uma das orientações de Iniciação Científica, em observação aos textos que estavam sendo analisados na pesquisa, a Professora indicou, para minha observação, o efeito de sentido que o uso da pontuação havia produzido. Este fato tornou-se tão significativo para mim que passei a tomar como objeto de estudo o uso da pontuação e o papel que ela ajuda a exercer na produção de sentido do texto.

¹ Optei por escrever esta dissertação utilizando a primeira pessoa do singular, pois a compreendo como uma pesquisa de minha autoria. Contudo, necessito destacar que o texto se originou de vozes distintas, como a dos autores que fundamentam este trabalho, as trocas ocorridas no grupo de estudos, as orientações, as diversas leituras, entre outros. Bakhtin diz que “O autor de uma obra literária (de um romance) cria um produto verbal que é um todoúnico (um enunciado). Porém ele a cria com enunciados heterogêneos, com enunciados do outro, a bem dizer. E até o discurso direto do autor é, conscientemente, preenchido de palavras do outro.” (BAKHTIN, 1997, p. 344 e 349)

² Existem vários tipos de texto, como o oral, o escrito, o não verbal. Como esta dissertação se propõe a analisar os **textos escritos**, produzidos por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras, durante o trabalho utilizarei o termo texto referindo-me especificamente aos textos escritos utilizados na pesquisa. Quando a referência estiver dirigida a outro tipo de texto, este será especificado.

³ Esse questionamento inicial direcionou para o tema, cujas perguntas de pesquisa se encontram no Quadro 1: Inquietações, página 21.

Iniciando o Mestrado, durante as disciplinas que foram cursadas, com as leituras realizadas, acrescidas pelas discussões em sala e no grupo de estudos, a ideia da transformação do discurso alheio em discurso próprio, como forma da constituição de nossa linguagem, foi ganhando espaço e relevância. Alguns autores estudados foram Bakhtin (1997, 2006), Benveniste (1991), Vygotsky (2007) e De Lemos⁴(1989, 1995,1998,1999, 2001, 2002). O papel significativo do Outro⁵ na produção de texto tornou-se elemento fundamental para entendimento do processo da escrita.

A partir dessas ideias, iniciou-se o projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação, cuja pergunta orientadora é: durante o processo de produção de um texto, como a pontuação é percebida e realizada por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras e de que maneira a interferência do Outro intervém neste uso, contribuindo para a construção do sentido do texto?

Dada a pergunta, o objetivo traçado para essa pesquisa é analisar a pontuação como elemento constituinte da construção de sentido em textos. E, como objetivos específicos, proponho:

- Investigar alguns indícios dos sinais de pontuação, utilizados por acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras;
- Identificar se estes indícios contribuem para auxiliar na construção de sentido do texto;
- Analisar se o uso dos sinais de pontuação pode ser alterado pela interferência do Outro.

Na perspectiva de atender aos objetivos traçados, este estudo fundamenta-se, principalmente, pelos seguintes autores: Cláudia Thereza Guimarães de Lemos (1989, 1995, 1998, 1999, 2001, 2002), que propõe a base teórica do interacionismo adotada neste estudo; Ana Cristina de Aguiar Bernardes (2002,2005), Véronique Dahlet (2002,2007), Lourenço Chacon (1997, 2003), autores que estudam

⁴ Tenho ciência de que há diferenças (significativas) entre as concepções teóricas desses autores. Entretanto, o que me chamou a atenção e que o pretendo destacar aqui é que todos estudaram a linguagem numa perspectiva interacional, ou seja, a linguagem se constitui nas relações com o Outro.

⁵ Utilizo o termo Outro em letra maiúscula para fazer referência ao linguístico que atuará sobre o sujeito, diferindo do outro com o qual interagimos. Esse assunto apresenta-se desenvolvido no Cap. III: Alguns indícios – tópico 3.2 O Outro: Representações e sentidos.

apontuaçãoe Carlo Ginzburg (1989), idealizador do método de pesquisa utilizado, denominado paradigma indiciário.

Esta pesquisa constitui-se, assim, em uma pesquisa predominantemente qualitativa, sentido que atribuí a essa palavra porque o estudo se diferencia de uma pesquisa quantitativa e também porque utilizo o paradigma indiciário, buscando pistas no uso dos sinais de pontuação como elementos que auxiliam na construção de sentido em textos escritos por acadêmicos e que revelam marcas da relação do sujeito com a escrita e com o Outro.

Quando utilizo o termo qualitativo, não significa que os números estarão totalmente ausentes deste trabalho e, sim, que a quantidade não será aqui utilizada como nos modelos positivistas, buscando estabelecer leis gerais; o enfoque desta pesquisa também busca a subjetividade e, portanto, algumas marcas singulares do sujeito.

Como metodologia deste estudo – seleção e interpretação de dados – utilizo o paradigma indiciário, proposto por Carlo Ginzburg (1989), metodologia que investiga fenômenos, interpretando-os através de sinais, indícios ou pistas⁶.

Interpretamos *indiciarismo* como uma orientação de pesquisa baseada na investigação dos detalhes, que encaramos como indícios, pistas, sinais ou sintomas. O *método indiciário* constitui o uso do indiciarismo como ferramenta de pesquisa. Ademais consideramos o *paradigma indiciário* como um conjunto de princípios e procedimentos teórico-metodológicos que orientam a elaboração do conhecimento a partir da investigação e análise dos indícios. (COELHO, 2007, p. 1).

Assim, o trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. No **Capítulo I: Os primeiros pontos** apresento brevemente meu posicionamento em relação à escrita, pois os sinais de pontuação são elementos que a compõem. Compreendo a aquisição da escrita como um processo que perpassa toda a vida do sujeito, no qual a relação com a escrita modifica-se e amplia-se conforme o letramento de cada pessoa altera-se, alterando-se também a seleção e o uso dos sinais de pontuação.

No primeiro tópico do Capítulo I, **Ponto de Interrogação**, apresento as inquietações que me conduziram a realizar essa pesquisa. No segundo tópico, **Da coleta aos dados**, explico como realizei a coleta dos textos que formaram o *corpus* de análise a partir do qual apresento algumas análises. Em **Descobrimo o paradigma indiciário** assumo que através de pistas, indícios é possível observar

⁶ Explico mais sobre o paradigma indiciário no Capítulo I: Os primeiros pontos.

fenômenos e construir hipóteses sobre eles. Finalizo esse capítulo com o tópico **Letramento**, no qual procuro resumidamente expor a relação do sujeito com a escrita, segundo a representação social que ela possui e como o ato de escrever é diferente para cada sujeito, ato no qual ele utiliza-se dos sinais de pontuação como marca singular.

Em seguida ao primeiro capítulo, o estudo se direciona para a gramática normativa⁷ e o que ela postula sobre o uso da língua, no **Capítulo II: Repensando o certo e o errado**. Busco refletir sobre o hábito que possuímos de cultuar as normas gramaticais no tópico **A gramática normativa**. Em **A escrita como representação da fala** procuro demonstrar que, historicamente, quando as leituras eram realizadas em voz alta, os sinais de pontuação foram utilizados com a função de demonstrar pausas na escrita, segundo a concepção de que a escrita transcreve a fala. Ainda nesse capítulo, observo três gramáticas normativas e o posicionamento de seus autores em relação à pontuação, nos tópicos denominados respectivamente **Nova gramática do português contemporâneo**, **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação** e **Moderna gramática portuguesa**. Embora as gramáticas analisadas sejam distintas, a abordagem para análise nos três casos, apresentou resultados semelhantes. Para finalizar, busco apresentar o estudo de Dahlet (2002, 2007), em **A pontuação e suas funções**, no qual ela propõe a divisão dos sinais de pontuação em sinais de sequencialização – os quais atuam em nível sintagmático – e sinais de enunciação – que manifestam interação com o co-enunciador.

O terceiro capítulo intitula-se **Capítulo III: Alguns Indícios**. Início este capítulo buscando indícios de subjetividade no uso dos sinais de pontuação como elementos constituintes da construção de sentido em textos produzidos por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras, na divisão do capítulo que denominei **Subjetividade**. Em seguida, busco apresentar o papel do Outro, reconhecendo-o como instância representativa da linguagem, a qual pode interferir (ou não) na seleção e uso da pontuação, no tópico denominado **O Outro: representações e significações**. Finalizo este capítulo com **Ritmo, prosódia e**

⁷ O termo, aqui, refere-se às regras prescritivas do bom uso, bem falar e escrever. Essa gramática também será denominada como norma padrão neste trabalho. Há diversas referências, na bibliografia linguística, à gramática normativa, alterando-se conforme as referências teóricas adotadas. Neste trabalho, compreendo que existe uma diferenciação entre norma culta e norma padrão. Enquanto a primeira refere-se a uma forma de falar ou escrever, efetivamente realizada, aproximando-se da gramática normativa em maior ou menor grau, sem a ela se igualar, a segunda refere-se às regras que a constituem e que devem ser rigorosamente seguidas. (FARACO, 2008).

melodia, tópico no qual procuro demonstrar que indícios de ritmo e melodia como elementos constituintes da escrita são também demarcados pelos sinais de pontuação.

O último capítulo intitula-se **Reticências** porque indica o término deste texto, contudo não encerra as reflexões que busco apresentar por meio desta pesquisa. Nesse capítulo faço algumas considerações sobre o uso dos sinais de pontuação como elementos que ajudam a construir o sentido no texto. O uso dos sinais colabora para a construção sintática, semântica, prosódica e discursiva, pois o efeito de sentido produzido no texto escrito ocorre através da inter-relação de todos esses elementos. O dialogismo que busquei apresentar neste estudo, baseada especialmente nas reflexões de Claudia Lemos (1989, 1995, 1998, 1999, 2001, 2002), procura demonstrar que é no funcionamento linguístico-discursivo que a aquisição do processo de escrita se realiza. Ainda nesse capítulo pretendo apresentar a ideia de singularidade presente no texto escrito, como marcas subjetivas de cada sujeito, como uma assinatura do autor.

CAPÍTULO I: OS PRIMEIROS PONTOS

O que há de mais belo na escrita é a tensão entre o que está escrito e o que há por escrever, é o uso de uma liberdade que assume todos os riscos ao imprimir sua marca. (Georges Picard)

Meu interesse maior de estudos é a escrita universitária, e essa opção se deu justamente por entender que o aprendizado e, em especial, o aprendizado da escrita é um **processo** que ocorre em toda a vida do sujeito. De acordo com Harris (1995), não há uma definição única e restrita para o que é a escrita, pois cada pesquisador ou estudioso do assunto a observa sob uma perspectiva.

Sob minha ótica – graduada em Letras, mestrande e observadora da escrita universitária – entendo a escrita como uma das manifestações da linguagem. Para De Lemos (2001, 2002) **a relação do sujeito com a linguagem se constrói numa tríade entre o sujeito, a língua e o Outro**. O Outro, nesse caso, atua como instância representativa da linguagem, através do diálogo, definição apontada nos estudos da autora ao escrever

(...) decidi tomar o **diálogo**, enquanto **fenômeno de natureza discursiva**, como unidade de análise e, ao mesmo tempo, como lugar de inserção da criança na linguagem.

Essa reformulação do objeto correspondia também a um novo modo de interrogar os dados, já que o enunciado da criança não seria mais interpretado como evidência empírica de um conhecimento categorial da língua, mas como **indício do processo instaurado pela sua relação com a linguagem de que o outro era portador e representante**. (DE LEMOS, 1989, p. 3-4, grifos meus).

Essa relação do sujeito com a linguagem é uma construção que ocorre de forma contínua, acontece em momentos diversos, nos quais o sujeito transforma e é transformado.

Se observo a escrita como um artefato construído na tríade sujeito/língua/Outro, não há como desvinculá-la do contexto a que ela está submetida. Olson (1997), Harris (1995), Ivanic (1997) observam o contexto como fundamental para entendermos a escrita.⁸

⁸ Essa afirmação, a princípio, pode ser interpretada como coerente com a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2007). Não foi este o meu intento, embora eu reconheça a importância dessa teoria nos estudos sobre linguagem e educação, optei por não adotá-la. A ideia defendida neste trabalho é compreender que a língua se constrói a partir das relações sujeito/língua/Outro, na qual o Outro é o

A escrita, como qualquer forma de linguagem, não se encontra desvinculada dos sentidos que se produzem através dela. E os sinais de pontuação – iniciando por essa perspectiva e ampliando-se para toda e qualquer proposta teórica – deveriam ser entendidos e interpretados como parte constituinte da escrita, como elementos que ajudam a construir o sentido, não como simples marcas que ajudam a demarcar pausas no texto escrito, com o objetivo de orientar a leitura. Na maioria das gramáticas normativas, dos livros didáticos e do ensino sobre os sinais de pontuação eles são apresentados com essa função – pausas no texto escrito.

A ideia dos sinais de pontuação como elementos de pausa tem sua origem na história da escrita, associada com a leitura em voz alta que se realizava antigamente, quando a maior parte da população era analfabeta e iletrada. Atualmente, como a maior parte das leituras é realizada silenciosamente, não há porque manter essa ideia como central⁹. Encontrei em Dahlet essa posição, conforme apresento a seguir:

Se a pausa se justifica historicamente, na medida em que, quando a leitura era feita em voz alta, era de fato necessário parar para retomar a respiração, ela deveria ser reconsiderada, já que uma série de trabalhos sobre a leitura demonstrou que **ela é hoje visual. (...) a escrita é antes de mais nada um espaço gráfico bidimensional e não pode ser confundido com o oral.** (DAHLET, 2002, p. 30-31; grifo meu).

Os sinais de pontuação, muito além das funções previstas nas gramáticas e nos livros didáticos¹⁰, servem para auxiliar na construção dos efeitos de sentido nas produções escritas.

Esse efeito de sentido é também marcado pela presença do Outro, o qual contribui na seleção e na utilização dos sinais. O Outro, nesse caso, é o portador da linguagem constituída, que interage com o sujeito escrevente¹¹ na atribuição de

portador da linguagem constituída e remete o sujeito a voltar-se sobre a língua; é também o linguístico que emergirá.

⁹ Explico um pouco mais sobre esse tema no Capítulo II: Repensando o certo e o errado – 3.2 A escrita como representação da fala.

¹⁰ Algumas dessas funções serão delimitadas no Capítulo II: Repensando o certo e o errado.

¹¹ O Sujeito escrevente é denominado neste trabalho de formas variadas: acadêmico, graduando, aluno, futuro professor, autor etc. A palavra autor remete tanto àquele que produziu o texto analisado, denominado de formas diferentes como exemplifiquei acima, quanto às referências bibliográficas que compõem este estudo.

sentidos aos seus enunciados¹². De Lemos (1989, 1995, 1998, 1999, 2001, 2002), em seus estudos sobre aquisição de linguagem, apresenta geralmente a mãe (mas não somente ela) como esse Outro, o qual interage com a criança e que, nesse interagir, irá construindo sentidos para os enunciados que a criança produz. Essa posição é confirmada por Pereira de Castro, ao afirmar

Quando a criança vai da posição de interpretada pelo outro, a interpretada pela língua, para assumir a posição que marca o funcionamento do sujeito no simbólico, isto é, sua divisão entre ser autor de seu enunciado – intérprete da sua própria fala (e da fala do outro) – e ser interpretado/ falado pela língua. Divisão que não se dá mais na superfície da fala, mas que se deixa ver sempre que um **ponto de subjetivação irrompe na cadeia**¹³, sempre que a homogeneidade é suspensa, mostrando as relações entre as cadeias manifestas e as cadeias latentes. (PEREIRA DE CASTRO, 1997, p. 129 *apud* SALEH, 2000, p. 60, grifos meus)

Neste estudo, o Outro¹⁴, muitas vezes, aparece sob a figura da Professora, como representante da língua constituída, atuando sobre o sujeito tanto na fala, quanto na escrita, por meio de suas próprias falas e escritas. É necessário compreender que a figura do Outro constitui-se, em grande parte, pela figura da Professora, no entanto, não se limita a ela. Os documentos oficiais, outros textos lidos na disciplina, colegas, demais professores, dicionários, gramáticas também são entendidos como Outro representante da linguagem.

Os estudos acerca do tema e a análise dos dados originaram os pontos de interrogação que se apresentam nessa pesquisa. É sobre eles que me deterei no tópico a seguir.

¹² O termo **enunciado** será utilizado para representar uma ideia exposta, através da materialidade linguística textual escrita, podendo constituir-se de uma palavra, uma frase, de parágrafos etc. Essa acepção, em geral, não segue a definição de enunciado proposta na gramática normativa, contudo pode, algumas vezes, coincidir com a definição gramatical.

¹³ Esse ponto de subjetivação que irrompe na cadeia, nesta pesquisa, são os sinais de pontuação. Observar Capítulo III: Alguns Índícios – 3.1 Pontuando a Subjetividade.

¹⁴ No Capítulo III: Alguns Índícios apresento o tópico O Outro: Representações e Significações, no qual abordo mais sobre esse representante da linguagem e sua mediação com o sujeito escrevente.

1.1 PONTO DE INTERROGAÇÃO

A maioria dos estudantes, eu inclusive, aprendeu que o ponto de interrogação é acrescentado ao final de uma frase para expressar uma dúvida, uma pergunta. Então, se ele expressa dúvida, pergunta, incerteza, irei utilizá-lo como mote para tentar expor, com mais precisão, as inquietações que originaram essa pesquisa.

Início por apresentar a sistematização de três autores para o uso desse ponto:

- 1) “Põe-se no fim da oração enunciada com entonação interrogativa ou de incerteza, real ou fingida, também chamada retórica” (BECHARA, 2006, p. 607).
- 2) “É o sinal que se usa no fim de qualquer interrogação direta, ainda que a pergunta não exija resposta” (CUNHA, 2007, p. 670).
- 3) “Emprega-se no final de frases interrogativas diretas” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 317).

Essas sistematizações confirmam o que aprendemos na escola em relação ao ponto de interrogação: ele seria utilizado para expressar uma dúvida, uma incerteza. Então, utilizando-me da interrogação, exponho algumas inquietações. Primeiramente, chamaram-me a atenção as dificuldades e as hesitações que a maioria dos acadêmicos da minha turma do curso de Letras apresentavam ao serem solicitados a produzirem um texto.

Em seguida, meu olhar se voltou para alguns efeitos de construção de sentidos que eram provocados pelos sinais de pontuação, nos textos produzidos pelos alunos. E, por último, destacou-se e atraiu-me profundamente o papel do Outro na elaboração de um texto escrito.

A partir dessas inquietações, originaram-se algumas perguntas, em cujas formulações faço uso desse sinal de pontuação (interrogação):

DÚVIDAS	INQUIETAÇÕES / INTERROGAÇÕES
Primeira dúvida	<i>Como os sinais de pontuação interferem na construção de efeitos de sentido, em textos produzidos por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras?</i>
Segunda dúvida	<i>Qual o papel do Outro na construção desse texto?</i>
Terceira dúvida	<i>O Outro interfere na seleção e uso dos sinais de pontuação?</i>

Quadro 1 – Inquietações

Das inquietações para as proposições, proponho-me a pesquisar qual o papel do Outro na seleção e utilização dos sinais de pontuação, para construção de alguns efeitos de sentido em textos produzidos por acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras.

Para melhor situar as inquietações e dúvidas que me conduzem no decorrer deste trabalho, apresento o fragmento de um texto¹⁵ produzido por um graduando, o qual compõe o *corpus* de análise desta pesquisa:

A linguagem publicitária segundo Nagamini citado por esse órgão, é “essencialmente persuasiva, pois sua finalidade é **vender imagens**, serviços, **ideias**, etc”. (apud BRASIL, 2002, p. 13, grifo nosso) Assim, a linguagem publicitária tem o intuito de vender imagens (mas qual seria a imagem vendida pelas propagandas do governo?) e vender ideias (e qual seria a ideia vendida pelo Governo Federal?).

Figura 01: Texto 12 – Acadêmico1

Observe-se que o acadêmico negritou¹⁶ partes do enunciado citado, as quais foram retomadas por seu próprio dizer posteriormente. Ele acrescentou duas vezes informações entre parênteses, buscando complementar a ideia estabelecida em seu texto escrito, que está diretamente relacionada com a informação negritada e,

¹⁵ No próximo tópico explico como os textos foram organizados para material de análise.

¹⁶ Conforme delimitarei no Capítulo II: Repensando o certo e o errado considero o parágrafo, negrito, itálico, maiúsculas corridas, grifos, colorações e demais aspectos que marcam expressivamente realce, valorização e estruturação do texto como sinais de pontuação.

especialmente, estabeleceu nesses parênteses a marca de um sujeito que dialoga com seu próprio texto e com o Outro¹⁷.

De acordo com as dúvidas apresentadas anteriormente (quadro1), questiono:

- 1) Se o aluno não acrescentasse negrito na citação transcrita em seu texto, o efeito de sentido produzido por sua escrita seria o mesmo? E em relação às informações acrescentadas entre parênteses, elas alteram esse efeito de sentido? Qual o efeito de uso desse sinal de pontuação e não de outro? Na escolha e uso dos parênteses – selecionado ao invés de outro sinal, para a organização do enunciado?
- 2) Esse texto foi produzido para convencer um leitor específico – o professor. Neste estudo, essa tentativa de convencimento é analisada sob a relação imaginária que o aluno mantém com a escrita e o Outro¹⁸. Assim, qual a interferência das informações complementadas entre parênteses? E da seleção desse sinal específico? Qual a interferência do negrito nas leituras realizadas? Como essas seleções de determinados sinais de pontuação interferem na construção do enunciado?
- 3) Se o aluno não estivesse produzindo esse texto para o professor, ou seja, se a interferência desse Outro (professor) não fosse eminente, o aluno teria utilizado os mesmos sinais, e da mesma forma, de maneira a buscar um efeito de sentido?

As inquietações, apresentadas no quadro das dúvidas exposto anteriormente, não se constituem na correspondência unilateral de uma pergunta para cada um dos questionamentos acima, numa relação um a um, pois, na verdade, elas se intercalam, se interpenetram. É justamente nessa relação que observo a construção de sentido produzida pelo uso dos sinais de pontuação.

A princípio, as perguntas anteriormente mencionadas constituíram o ponto de partida, em que eu compreendia o outro na figura do interlocutor. Com as leituras, as

¹⁷ A análise deste fragmento está melhor explicitada nas [páginas 47 e 51](#).

¹⁸ Na perspectiva que proponho neste trabalho, a relação imaginária pode ocorrer porque a língua e o Outro me constituem, numa relação interdependente (ver Capítulo III: Alguns Índícios – 3.1 Pontuando a Subjetividade). A relação imaginária que o sujeito elabora é projetada sobre sua escrita, determinando-a.

orientações e as reflexões, essa figura foi se transformando para o Outro, não empírico, que permite a entrada da criança na linguagem. A linguagem atua sobre o indivíduo, se apropriando dele e o transforma em sujeito. O Outro também é o linguístico.

Delimitado meu objeto de pesquisa, apresento de forma sistemática a metodologia de coleta e de análise de dados e os aspectos teóricos que se fazem presentes nesse estudo. O tópico a seguir expõe como o *corpus* deste trabalho foi selecionado.

1.2 DA COLETA AOS DADOS

Para a realização desta pesquisa foram selecionados trinta e cinco textos escritos, produzidos por três acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras, durante o primeiro ano de graduação. Os textos coletados foram produzidos no ano de 2010. Esses textos não foram escritos especialmente para compor o *corpus* desta e nem de nenhuma outra pesquisa.

Embora a Professora Paula¹⁹ tenha me cedido todos os textos produzidos pelos seus alunos na Disciplina de Prática, conforme explico na sequência, e de acordo com o que explico anteriormente em relação ao tipo de pesquisa que foi realizada, não me interessa pela quantidade e, sim, pelos indícios significativos em relação ao uso dos sinais de pontuação como elementos que ajudam a construir o sentido que os dados apresentam. Portanto, seleciono os textos desses três alunos justamente porque considero os dados encontrados nesses escritos relevantes para este trabalho. Não há mais nenhum outro critério a ser considerado para a seleção da quantidade, no caso, três alunos, trinta e cinco textos.

O meu propósito ao pesquisar textos produzidos por acadêmicos é justamente selecionar textos que não sejam produzidos especialmente para a pesquisa, porque faz parte da construção deste trabalho a interferência do Outro na produção de um texto. Dessa forma, não é minha intenção propiciar produções de textos específicas para compor os dados, visto que os alunos, ao escreverem, buscariam controlar mais sua escrita, sabendo que os textos seriam analisados.

¹⁹ Todos os dados que identificam os alunos e os Professores foram omitidos e/ou substituídos. Logo, esse nome é fictício.

Assim sendo, haveria, além da interferência do Outro a ser pesquisado, a interferência do pesquisador. Explicito, em seguida, como esses textos foram produzidos e, posteriormente, coletados para análise.

Durante o primeiro ano de graduação, os acadêmicos cursaram, entre outras, a disciplina **Prática I: leitura e produção de textos**. Essa disciplina, no ano de 2010, foi ministrada pela Professora Paula. Trata-se da primeira disciplina da grade curricular que faz parte do componente “Prática como componente curricular”. Saleh falando sobre o currículo do curso de Licenciatura em Letras em questão, nos esclarece que “o foco principal é o papel da disciplina de Prática como um componente que visa não só garantir a especificidade do curso de licenciatura desde o seu início, mas também articular ensino, pesquisa e extensão”. (SALEH, 2009, p. 121).

Ainda segundo a autora,

No currículo de Letras, existem 4 disciplinas denominadas Prática, uma a cada ano, as quais formam o componente curricular denominado Prática. Na proposta vigente os alunos de Prática I, do primeiro ano, devem ir à escola para fazer um estudo de meio, tendo como um dos objetivos se inserirem no espaço de sua futura atuação profissional. (SALEH, 2011, p. 125).

Como conteúdo dessa disciplina, os alunos leram e discutiram em sala alguns textos base como as Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Portuguesa – Paraná (2008) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1998). Durante e após as leituras e discussões foram realizadas produções textuais sobre os temas trabalhados.

Os alunos também cursaram, neste período, a Disciplina denominada Língua e Texto, ministrada pela Professora Eduarda. Na disciplina de Língua e Texto, a Professora trabalhou com os alunos alguns gêneros como resenha, resumo, relatório, projeto de pesquisa, entre outros.

Costa-Hübes relatando a experiência de um grupo de estudos, no qual propunha a formação continuada de professores, diz que as aulas de produção textual devem incluir

atividades que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero, antes da etapa de produção inicial. Ou seja, a preocupação sustenta-se em oferecer, aos alunos, momentos de estudos, de leitura e de análise de outros textos do gênero, favorecendo o seu

reconhecimento antes de iniciar a proposta de produção (oral ou escrita).(COSTA-HÜBES, 2009, p.7),

Embora a reflexão da autora diga respeito ao ensino básico, o trabalho conjunto das duas disciplinas parte do mesmo entendimento: as produções textuais realizadas na aula da Professora Paula, Disciplina de Prática I, eram solicitadas de acordo com os gêneros que a Professora Eduarda trabalhava na Disciplina de Língua e Texto. Por este encaminhamento, os alunos receberam fundamentações teóricas sobre os textos a serem produzidos e orientações sobre a construção do texto, dentro do gênero discursivo selecionado.

Assim, como explicitado por Saleh, os textos foram elaborados a partir da observação realizada na escola, juntamente com os estudos sobre os gêneros textuais que orientariam essas produções.

Na disciplina Leitura e Produção de Textos, a ênfase recai na realidade escolar. A partir de uma observação dirigida a uma escola do Ensino Fundamental e sempre com base nos conteúdos das disciplinas teóricas e dos documentos oficiais de ensino, especialmente as Diretrizes Curriculares do estado do Paraná e os PCNs, os alunos realizam uma análise dessa realidade, tanto em aspectos mais amplos, como naqueles mais específicos da área de atuação. Com a orientação dos professores envolvidos, os alunos procuram mobilizar os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas, estabelecendo relações entre eles, ainda que mínimas, na análise dos dados levantados. O resultado desse estudo de meio é apresentado em forma de relatório.

Num segundo momento, os alunos tomam uma das problemáticas levantadas nessa sondagem como tema para a redação de um pré-projeto de pesquisa. A elaboração desse pré-projeto, orientado tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo pelos professores da série, será a primeira etapa para o trabalho de conclusão de curso, embora seja possível o aluno mudar de tema posteriormente.

Os gêneros relatório e projeto de pesquisa são introduzidos na disciplina de Língua e Texto. Cabe aos professores da área mais próxima do interesse do aluno orientar, inclusive do ponto de vista da forma, o texto específico do pré-projeto. (SALEH, 2009, p. 126)

Devo salientar aqui que no ano de 2010, por um ajuste no encaminhamento da disciplina, a Disciplina de Prática estava sob a responsabilidade de um único Professor, o qual também orientou a elaboração do relatório e do projeto.

Dentre os textos coletados há mais de uma versão, embora nem todas as versões tenham sido escritas sob o mesmo gênero. Em alguns casos, como a resenha, por exemplo, o texto foi aproveitado para compor outro texto, realizando-se os ajustes necessários. Em outros, as produções ocorreram em aula, com intervenções da Professora, e a versão entregue foi somente a final, não sendo

possível rastrear as alterações ocorridas. No entanto, considero importante salientar que fazem parte da metodologia da Professora Paula o aluno voltar-se sobre seu próprio texto e o exercício da reescrita.

No processo de análise de dados para melhor organização e sistematização, esses textos foram nomeados da seguinte forma: **Acadêmico 1** – texto 1, texto 2, texto 3; **Acadêmico 2** – texto 1, texto 2, **Acadêmico 3** – texto 1, texto 2, e assim sucessivamente. Os textos foram classificados em 1, 2, 3 conforme a ordem cronológica de produção e versão. Portanto, nos exemplos analisados neste trabalho, apresento não só o sujeito a que se referem, como também a ordem de produção, juntamente com as versões.

Para as primeiras produções, os alunos leram e discutiram o texto “Parabéns, calouros de 2007”, publicado na Revista Veja, autoria de Stephen Kanitz (2007). Em seguida, foi realizada a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), Língua Portuguesa – PCN’s. Essas duas leituras originaram uma resenha – em três versões – na qual os alunos buscavam correlacionar os dois textos.

O próximo texto discutido foi “A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita”, de Silvia COLELLO (2003), o qual originou uma anotação esquemática – em duas versões, transformada em uma anotação corrida que, por sua vez, deu origem a um resumo sobre o texto – em duas versões.

Na sequência, os alunos passaram para a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais (PARANÁ, 2008), Língua Portuguesa – DCE’s, cuja leitura originou a resenha do capítulo 4: Encaminhamentos Metodológicos, em duas versões.

Também fez parte da disciplina a saída a campo para observação da realidade escolar. Os alunos realizaram esse estudo do meio no Ensino Básico de escolas públicas, em 6 horas/aula. Essa observação foi registrada, gerando um relatório, em 3 versões.

Após a observação da realidade escolar, com base em todas as leituras e discussões realizadas na disciplina, os acadêmicos elaboraram um projeto. Esse projeto originou a última produção, em duas versões²⁰.

No quadro, em sequência, esquematizo quais textos foram produzidos e quantas versões de escrita foram elaboradas, pelos acadêmicos, para análise:

²⁰ Considero importante destacar que estas são as produções selecionadas e coletadas, conforme quadro, para a composição do *corpus* deste estudo. Isso não significa que não houve outras produções e/ou versões que não puderam ser resgatadas.

ACADÊMICO	PRODUÇÕES	TEXTO	VERSÃO	FIGURA
Acadêmico1	Anotação esquemática sobre o texto da Colello	1	1	--
	Anotação esquemática sobre o texto da Colello	2	2	--
	Anotação corrida sobre o texto da Colello	3	1	3, 5
	Resumo sobre o texto da Colello	4	1	--
	Resumo sobre o texto da Colello	5	2	13, 28
	Resenha sobre Kanitz e PCN's	6	1	8,27
	Resenha sobre Kanitz e PCN's	7	2 e 3	15
	Resenha DCE's	8	1	--
	Resenha DCE's	9	2	29, 30
	Relatório do estudo do meio	10	1	--
	Relatório do estudo do meio	11	2	12
	Projeto de Prática I	12	2	1, 4, 6, 14, 31
Acadêmico2	Anotação esquemática sobre o texto da Colello	1	1	--
	Anotação corrida sobre o texto da Colello	2	1	--
	Resumo sobre o texto da Colello	3	1	43, 44
	Resumo sobre o texto da Colello	4	2	2, 16
	Resenha sobre Kanitz e PCN's	5	1	--
	Resenha sobre Kanitz e PCN's	6	2	17
	Resenha sobre Kanitz e PCN's	7	3	--
	Resenha DCE's	8	1	25
	Resenha DCE's	9	2	7, 26

	Relatório do estudo do meio	10	1	18, 19
	Projeto de Prática I	11	1	--
	Projeto de Prática I	12	2	41, 42
Acadêmico3	Resumo sobre o texto da Colello	1	1	--
	Resenha sobre Kanitz e PCN's	2	1	--
	Resenha sobre Kanitz e PCN's	3	2	--
	Resenha sobre Kanitz e PCN's	4	3	--
	ResenhaDCE's	5	1	10, 23
	ResenhaDCE's	6	2	24, 40
	Relatório do estudo do meio	7	1	21, 39
	Relatório do estudo do meio	8	2	11, 20, 22, 32, 34, 37, 38
	Relatório do estudo do meio	9	3	33, 35,36
	Projeto de Prática I	10	1	9
	Projeto de prática I	11	2	--

Quadro 2 – Esquema de produções realizadas

Como afirmei anteriormente, esses textos não foram produzidos para esta pesquisa. Ao início do Mestrado, que ocorreu no ano de 2011, em conversa informal com a Professora Paula, ela comentou sobre as produções realizadas por seus alunos no ano anterior.

Esses textos me interessaram e a Professora gentilmente disponibilizou-os a fim de que eu observasse se me serviriam como material de pesquisa.²¹ Essas produções chamam-me a atenção pelos seguintes motivos:

- 1) Há mais de uma versão das produções;

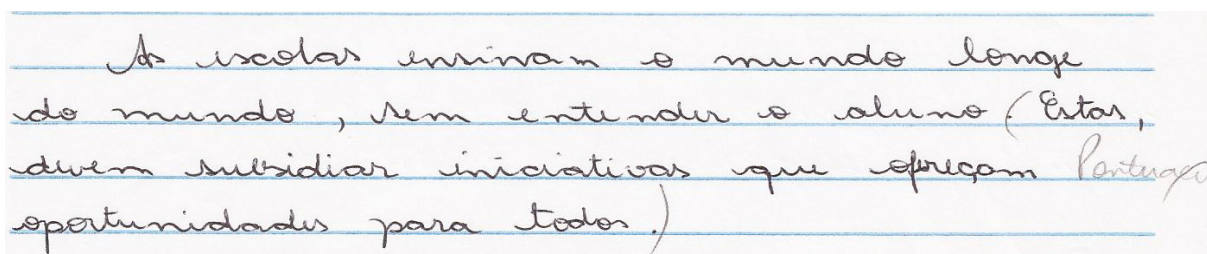
²¹ Agradeço muito à Professora pela ideia de me disponibilizar esses textos.

- 2) A professora aponta no texto o que precisa ser corrigido, como concordância, regência etc. E, especificamente, há apontamentos sobre a pontuação. Os apontamentos também dizem respeito à adequação à estrutura composicional do gênero e às articulações de sentido tanto mais pontuais como globais.
- 3) Esses textos foram produzidos comumente para uma disciplina durante a graduação, sem interferência minha.

Preciso esclarecer o tipo de correção que, em geral, foi realizado pela professora, para maior compreensão durante a análise dos dados. A professora escrevia, no intervalo da linha do enunciado ou ao lado do parágrafo, o que, a seus olhos, precisava ser corrigido como regência, concordância, necessidade de reformulação do parágrafo e pontuação. Nesse parágrafo indicado, ou em parte dele, o que poderia ser alterado, conforme a sua indicação, era colocado entre parênteses.

Contudo, a professora não especificava, como no caso da pontuação, exatamente o que e onde precisava ser alterado – vírgula, ponto final, aspas etc. – pretendendo que o aluno fizesse o exercício de identificação como forma de construção do conhecimento ali exigido. Esse tipo de correção é denominado por Eliana Ruiz (2010) como correção *indicativa*; segundo a autora, essa correção “consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização, o problema de produção detectado. (...) o professor altera muito pouco (...) somente indica o local das alterações a serem feitas pelo aluno”. (RUIZ, 2010, p. 36)

Apresento um exemplo para melhor compreensão:



A escola ensina o mundo longe
do mundo, sem entender o aluno. (Estas,
devem subsidiar iniciativas que ofereçam
oportunidades para todos.)

Figura 02 : Texto 04 – Acadêmico 2

Observe que o termo pontuação aparece ao lado do parágrafo e é delimitado entre parênteses o enunciado que poderá ser refeito. Assim aconteceu com todos os textos produzidos, os quais se tornaram material para essa pesquisa.

Decidido o material que comporia o *corpus* de análise, foi necessário submetermos²² o projeto para aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, COEP – UEPG. Uma cópia do parecer de aprovação da COEP encontra-se no anexo 1. Após a aprovação da COEP, necessitamos da aprovação escrita de cada um dos alunos da graduação, dentre os quais selecionamos os textos para compor o *corpus* de pesquisa, e somente então o processo de análise dos dados foi iniciado.

Para isso, expliquei em uma conversa, com cada um desses acadêmicos, que os textos gerariam dados para análise de pesquisa e divulgação científica. Foi garantido que as identidades e quaisquer informações sobre os sujeitos participantes seriam mantidas em sigilo através do uso de pseudônimos e/ou haveria a exclusão dessas informações do original. Consentindo na permissão, os acadêmicos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O modelo do TCLE que os alunos assinaram encontra-se no anexo 2. Após todos esses procedimentos, os textos foram selecionados e pré-analisados.

Juntamente com o processo de seleção e análise dos dados, foi-se aprofundando a fundamentação teórica e metodológica que permeia esse trabalho. É sobre essa fundamentação metodológica que faço uma explanação no próximo tópico.

1.3 DESCOBRINDO O PARADIGMA INDICIÁRIO

Dentre as atividades que cumpri no Mestrado, participei do grupo de estudos coordenado pela minha orientadora. Faz parte das atividades do grupo, leituras de textos relacionados às temáticas pesquisadas, bem como discussão em conjunto.

Uma das leituras realizadas para esse grupo foi a tese de doutorado da Professora Cristiane Carneiro Capristano (2007), intitulada “Mudanças na trajetória

²² Utilizo aqui a terceira pessoa do plural, primeiramente porque essa pesquisa ocorreu sob orientação da Professora Pascoalina e, também, porque foi necessária a inscrição da Professora na COEP para aprovação do projeto de pesquisa, a quem agradeço mais uma vez.

da criança em direção a palavra escrita”. Na leitura do texto, a autora menciona o paradigma indiciário. Essa concepção interessou-me e, após estudar mais sobre o assunto, acabei por entender que o tipo de trabalho que eu estava realizando encaixava-se nesse paradigma.

O paradigma indiciário é um método de pesquisa, proposto por Carlo Ginzburg (1989), historiador italiano, que busca através de pistas, sinais ou indícios investigar fenômenos. De acordo com Ginzburg

Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. (Ginzburg, 1989, p. 177).

A metodologia de pesquisa de Ginzburg fundamentou-se, primeiramente, no historiador de arte italiano Giovanni Morelli, o qual descobriu e catalogou características específicas presentes nas pinturas de diversos artistas, atribuindo-os corretamente. Para isso, Morelli não se baseava em características mais vistosas, mas examinava pormenores aparentemente mais negligenciáveis e menos influenciados, e com isso descobria traços pertencentes àquele único pintor.

Ginzburg também nos remete aos primeiros grupos humanos, os quais tentavam decifrar ou ler as pistas dos animais para caça e sobrevivência. Para ele

O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa (GINZBURG, 1989, p. 152)

Esse paradigma ainda é relacionado por ele a outras áreas como Artes, Medicina, Literatura, Filosofia, entre outras. Coelho (2006) diz que as ciências indiciárias podem ser classificadas como as ciências da subjetividade em oposição às ciências exatas, formais ou experimentais.

Embora concorde com Coelho sobre as ciências da subjetividade e tendo conhecimento de que não há neutralidade possível em nenhuma ciência, compreendo que ocorra um maior rigor em determinadas pesquisas, buscando a objetividade. Contudo, considero necessário entender que objetividade não é

sinônimo de neutralidade, nem de verdade científica²³. Conforme Azanha(2010) expõe, a ciência cria teorias, comprova-as e, muitas vezes, essa teoria criada é posteriormente substituída, ampliada ou abandonada.

Os estudos de história da ciência nas últimas décadas e o próprio desenvolvimento da ciência desde o final do século XIX têm mostrado que **a idéia da ciência como um conhecimento estável e seguro não tem fundamento histórico nem lógico**. A pretensão neo-positivista de que somente poderíamos considerar como científicos aqueles conhecimentos que estivessem verificados ou que fossem em princípio verificáveis perdeu a sua credibilidade desde as críticas de Popper, Toulmin, Kuhn, Feyerabend, Hanson e de muitos outros. Enfim, o que não mais se admite por razões históricas e lógicas é a existência de teorias que possam ser consideradas como a “explicação definitiva” dos fatos disponíveis. Sabe-se, **hoje, que os próprios “fatos” não são entidades independentes do observador, isto é, da teoria a partir da qual o mundo é percebido e descrito**.

Nesse quadro, ter uma teoria é, num sentido amplo, dispor de um particular conjunto articulado de enunciados e de conceitos que seja capaz de explicar fatos que, de outro modo, seriam estranhos e surpreendentes. É claro que a ciência busca criar teorias verdadeiras, mas apenas consegue confirmar parcialmente as teorias de que dispõe, o que enseja muitas vezes a convivência de teorias alternativas sobre o mesmo conjunto de fenômenos, todas elas parcialmente confirmadas. Por isso, só a pluralidade teórica e a crítica mútua que ela favorece permitem o desenvolvimento do saber científico.

A pretensão de ter encontrado a teoria verdadeira é uma pretensão de infalibilidade sem sustentação histórica nem lógica. De fato, quem se arroga como infalível retira-se do jogo da ciência porque neste, como disse Popper, não há teorias imunes à crítica. (AZANHA, 2010, p.8, grifos meus).

Esse rigor objetivo que as ciências formais buscam pode ser observado em áreas como exatas e biológicas, como também nas áreas das Ciências Humanas, que Ginzburg considera como as **ciências da subjetividade**. O olhar do pesquisador, embora objetivo em maior ou menor grau, é determinante para elaborar uma teoria que, como citado anteriormente, não é A verdadeira, mas parcialmente confirmada.

Neste trabalho, opto por utilizar o paradigma indiciário considerando que minha pesquisa não é neutra. Os dados não são evidentes por si, ao contrário, constituem indícios, pistas, que são analisados e formulados pelo meu olhar. Resultam de uma atividade interpretativa dirigida por um olhar teórico específico, o interacionismo conforme proposto por De Lemos (1989, 2001, 2002), no qual a

²³ Tenho ciência de que muitos pesquisadores acreditam na neutralidade científica. Acredito que em alguns experimentos há maior rigor em relação a essa suposta realidade, ou seja, menor interferência do pesquisador. Entretanto, reafirmo, não há neutralidade total em nenhuma ciência.

relação do sujeito com a linguagem se constrói numa tríade entre o sujeito, a língua e o Outro.

As hipóteses sobre os usos dos sinais de pontuação, por meio da mediação do Outro, são baseadas em minha própria experiência como pesquisadora do assunto, envolvendo os conceitos e fundamentações que me constituem enquanto tal e que estão relacionadas ao tema.

Utilizando-me do paradigma indiciário na Linguística, parafraseio Ginzburg: “se a *língua* é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.²⁴

As hipóteses de interpretação dos dados não são absolutas, se constituem em possibilidades, as quais se destacam sob o meu olhar. Existem outras possibilidades de interpretação ou, ainda, outras hipóteses que podem ser construídas sobre os dados analisados.

De acordo com Coelho

A realidade é multifacetada. Para interpretá-la, o pesquisador deve fazer uso de procedimentos coerentes com sua complexidade. O pesquisador atento a esta complexidade, deve fazer uso de procedimentos variados e flexíveis. O historiador por vezes (ou muitas vezes), estabelece vínculos, relações e paralelismos que nem sempre estão diretamente documentados. Estas inferências são construídas como conjecturas delineadas por aspectos constituintes do contexto (econômico, social, político, cultural ou mental) onde os aspectos pesquisados aparecem. (COELHO, 2006, p. 26)

O pesquisador, dessa forma, volta seu olhar para os dados, de acordo com o contexto no qual ele se encontra inserido. Muitas vezes, são conjecturas, suposições ou hipóteses construídas pelo direcionamento do seu olhar, o qual é construído pela teoria estudada.

O paradigma indiciário também envolve pesquisar os aspectos considerados menos relevantes ou de menor importância em determinadas perspectivas, como fundamentais para a formulação de teorias sobre os acontecimentos.

Nesta pesquisa, dentre os dados analisados, busco também selecionar aqueles usos dos sinais de pontuação que não se limitam às convenções gramaticais, considerando-os como indícios para a formulação de algumas hipóteses. Não considero interpretá-los como menos relevantes e, sim, como essenciais para a realização deste trabalho.

²⁴ Essa construção foi elaborada por Sueli de Freitas Mendes, minha colega de curso e amiga, em uma das reuniões do nosso grupo de estudos, a quem agradeço a contribuição.

Por meio do fragmento de texto a seguir é possível visualizar como o paradigma indiciário tornou-se relevante para essa pesquisa. Vamos às hipóteses:

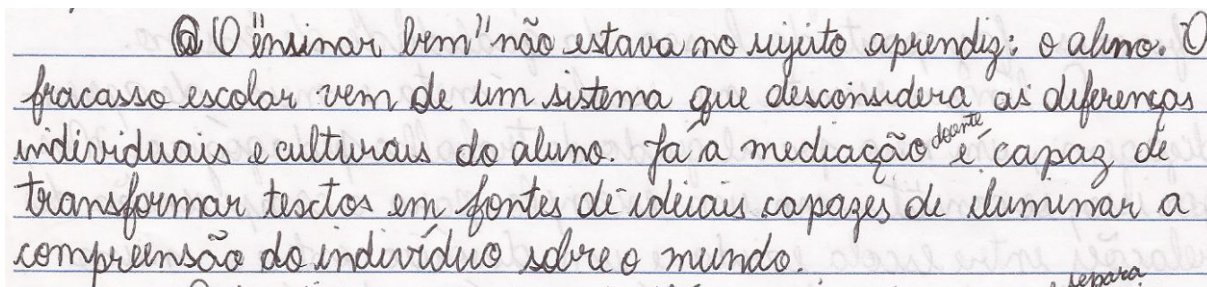


Figura 03: Texto 03 – Acadêmico 1

No parágrafo do texto produzido pelo aluno, primeiramente chama-me a atenção as aspas (“ ”) destacando a expressão “ensinar bem”. Apenas por esse fragmento percebe-se que o aluno estava se referindo ao ensino tradicional, com certa crítica. Uma das hipóteses de interpretação é justamente a seleção intencional desses sinais para demarcar ironia. Ele desejou atribuir um sentido contrário ao escrito e, para isso, utilizou-se desse sinal de pontuação.

No entanto, o indício que considero fato relevante encontra-se no uso dos dois pontos (:), quando o acadêmico escreve *sujeito aprendiz: o aluno*. Relacionando as três perguntas delimitadas no quadro¹, com possíveis indícios de usos do sinal selecionado – dois pontos, reflito:

- 1) Há uma construção de efeito de sentido produzida pela seleção e uso dos dois pontos: o graduando ressalta a relevância desse sujeito aprendiz que hoje denominamos aluno, mas que antes de ser aluno é um sujeito.
- 2) Esse graduando apresenta uma concepção de aluno (como sujeito), a qual pretende deixar clara ao seu interlocutor. A seleção e o uso do sinal escolhido (dois pontos) intencionalmente constrói um efeito desentido em sua produção.
- 3) A concepção de aluno como sujeito aprendiz é a construção de uma teoria sobre educação, a qual o graduando intencionou deixar clara ao seu leitor, utilizando-se, para isso, do sinal de pontuação selecionado.

Conforme explicitarei anteriormente, a figura do Outro – não empírico, no contexto analisado, não se resume à figura da Professora, mas a todas as instâncias que representam a linguagem. Nesse caso, um dos textos discutidos na Disciplina de Prática intitulado “A Pedagogia da Exclusão no Ensino da Língua Escrita”, autoria de Silvia M. G. Colello (2003), foi considerado, neste estudo, como fator que pode ter contribuído para o uso dos sinais de pontuação e para a seleção dos termos apresentados.

A autora, no texto mencionado, faz uso recorrente dos dois pontos em vários enunciados do texto, inclusive em subtítulos. Além disso, utiliza a expressão *sujeito aprendiz*. Embora ela não tenha realizado exatamente a mesma construção do acadêmico (*sujeito aprendiz: o aluno*), considero que houve uma influência do texto lido e discutido na disciplina – os dois pontos indiciam a presença do Outro – para a construção da escrita do graduando.

Essa afirmação retoma o que fundamenta o objetivo deste trabalho: a relação do sujeito com a linguagem se constrói através da mediação do Outro (como representante da língua constituída), para a construção de um processo linguístico-discursivo. Esse Outro pode estar representado na figura de um professor, de um texto, de um colega etc. No exemplo apresentado, o Outro mediador foi o texto.

Como disse anteriormente, são algumas hipóteses possíveis para interpretar os dados, pistas seguidas pelo meu olhar, não são únicas e nem se fecham a outras análises. Ginzburg indica essa posição ao afirmar que

(...) é claro que o grupo de disciplinas que chamamos de indiciárias (incluída a medicina) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade. (Ginzburg, 1989, p. 156)

Explicitado o objeto de pesquisa, como ocorreu a coleta de dados e os aspectos metodológicos que se apresentam nesse trabalho, necessito explicar alguns aspectos teóricos essenciais para a compreensão dos dados.

Início pela noção de letramento, tão presente nos dias atuais e fundamental para auxiliar na tentativa de entender algumas relações do futuro professor de Língua Portuguesa com os sinais de pontuação, como elementos que contribuem para constituir o sentido.

1.4 LETRAMENTO

Como se sabe, a linguagem, nas relações sociais, ocupa um lugar de destaque e a nossa sociedade está cada vez mais grafocêntrica, possuindo a escrita um *status* privilegiado. Contudo, frequentar a escola e possuir as noções básicas da leitura e da escrita não garantem efetivamente ao sujeito o domínio sobre esses conhecimentos – ler e escrever – de forma a ampliar a sua capacidade de relações com/sobre o mundo.

A escrita, dessa forma, deve ser compreendida em sua especificidade, na qual o seu funcionamento linguístico e discursivo é construído a partir da relação tríade sujeito/Outro/língua.

Britto (2009) confirma essa ideia ao dizer que a expansão do alfabetismo não irá resolver os problemas sociais que dele decorrem, porque o que faz, nesse sentido, é formar sujeitos que utilizam a escrita num nível de quase automatismo, para usos específicos e limitados.

A expansão da escolaridade básica não garante efetivamente que o domínio dos processos rudimentares de leitura e de escrita amplie o letramento do sujeito; há povos sem escrita que possuem uma organização social muito bem estabelecida. Conforme afirma Catach

De fato, a invenção da escrita enquanto “conjunto de signos organizados que permitem comunicar qualquer mensagem construída sem passar necessariamente pela voz natural” (definição de N. Catach) data de apenas alguns séculos. Nem todos os povos têm escrita, não se trata de uma passagem obrigatória de qualquer civilização humana. Pode-se mesmo dizer, com certa razão, que, **se metade da humanidade sabe “ler” (de uma forma ou de outra**, pois haveria muito a dizer sobre o assunto), **somente um quarto, sem dúvida menos**, dos quatro bilhões e meio do planeta **sabe realmente escrever**, e ainda assim considerando todo tipo de nuances. (CATCH, 1996, p. 5, grifos meus)

Ser capaz de escrever – sob essa ótica – não requer, necessariamente, que esta escrita apresente um sentido e uma significação, de fato, para aquele que escreve. Sob essa distinção, posso afirmar que a grande maioria dos adultos alfabetizados, neste tempo globalizado em que vivemos, é “capaz de escrever”.

Mas há uma diferenciação entre ser alfabetizado e ser efetivamente letrado. Alfabetizado é aquele que domina as letras do alfabeto, sendo capaz de codificá-lo – escrevendo, e decodificá-lo – lendo. São atos simples, os quais não exigem grande

esforço do sujeito e, por isso, são denominados atos mecânicos. Ser letrado é utilizar a leitura e a escrita – a alfabetização, de forma significativa, utilitária, prática e social. É um ato reflexivo e discursivo. Magda Soares distingue e relaciona alfabetização e letramento, da seguinte forma

(...) alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (...) Por outro lado, é necessário também reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 2)

O que acontece com grande parte da população brasileira é justamente isso: é alfabetizada somente, não é letrada. E como sujeitos alfabetizados que somos, tendemos a acreditar na gramática normativa como verdade suprema e a desconsiderar o uso efetivo da linguagem, especialmente na escrita.

A escrita, na escola, se imposta, busca uma homogeneização e padronização que dificilmente será atingida, no entanto, é buscada incansavelmente, tornando-se, dessa forma, frustrante.

Fomenta esse sistema considerável número da população que observa a língua portuguesa brasileira como o ideal homogêneo a ser atingido. É a padronização buscada incessantemente, conforme citei anteriormente. O sistema dissemina fortes crenças sobre a linguagem, no caso em questão, sobre a escrita, que está em inúmeros contextos, crenças reproduzidas por diferentes sujeitos, na maior parte do tempo.

O problema reside justamente no fato de que não somente os alfabetizados, mas também (e especialmente!) os letrados acreditam na gramática normativa como a única instância verdadeira. A escrita como instrumento de coerção e controle é efetivada o tempo todo pelos mais diversos sujeitos, em diferentes contextos, inclusive pelos professores que, por sua vez, acabam reafirmando a política linguística disseminada: língua ideal e inatingível²⁵.

O mito da alfabetização é outra questão importante. Ser “alfabetizado” significa ter possibilidade de ascensão; quanto mais você estuda, quanto maior o seu

²⁵ A ideia de língua inatingível é uma ideia disseminada em nossa sociedade, embora não explicitamente.

letramento mais possibilidades de progredir você alcança. De certa forma, essa afirmação é algumas vezes efetivada, porque ao relacionar estudo com melhores condições de vida, alcança-se um trabalho melhor remunerado, mais estabilidade e consequentemente conforto. Padrão capitalista.

Contudo, não há garantias de que esta relação aconteça e, principalmente, a escola, muitas vezes, acaba por fomentar desigualdades que ao invés de promover a ascensão do sujeito, acabam por ratificar as diferenças, levando-o ao conformismo.

Se a alfabetização e o letramento possibilitam ascensão, a escrita passa a ser, então, um bem desejável. No Brasil, o número de analfabetos está, gradualmente, reduzindo-se. No entanto, a diminuição do número de analfabetos não garante, efetivamente, que o número de sujeitos letrados se amplie na mesma proporção. Aliás, essas situações ocorrem de maneiras bem díspares: há muitos alfabetizados e poucos letrados. Não posso deixar de acrescentar que, em muitos casos, o processo de alfabetização desencadeia o processo de letramento. Em geral, as discussões que se fazem sempre apresentam a aquisição da escrita como algo positivo, certo, útil e desejável. De acordo com Faraco

(...) numa perspectiva pedagógica, não podemos limitar a discussão às variedades cultas em si (como apenas um conjunto de características lexicogramaticais). É preciso sempre fazê-lo em conexão com as práticas socioculturais que as justificam e sustentam: as da cultura escrita.

(...)

Desse modo, o acesso às variedades cultas da língua não se dá por uma pedagogia concentrada no domínio de formas linguísticas, mas como subproduto de uma pedagogia articulada para garantir aos alunos a ampliação de seu letramento. (FARACO, 2008, p. 171-172)

A escrita, quando realizada de maneira consciente e reflexiva, é resultado de uma experiência cultural abrangente que envolve o sujeito, de forma a construir a relação do sujeito com a língua. No momento da escrita, há demarcações subjetivas e singulares de cada sujeito. Cada produção escrita é única e apresenta características distintas.

Sírio Possenti afirma que

Não só ele [o contexto] é pertinente para a interpretação de um enunciado como colabora para a construção do próprio enunciado, na medida em que, em diferentes circunstâncias, enunciados diferentes podem ser escolhidos para a realização de um mesmo ato (...). Os enunciados diferentes produzem, no entanto, efeitos diferentes. (POSSENTI, 2008, p. 68-69, acréscimo meu)

Com o entendimento do que é a escrita, dos elementos que a constituem, refletindo sobre ela e não a colocando em lugar de supremacia em detrimento de outras formas da linguagem, reafirmo minha posição de que escrever é, especialmente, uma atividade linguística que age sobre o sujeito, significando-o. A escrita apresenta especificidades de cada escritor e escritura.

Segundo Possenti “o locutor constrói seus instrumentos linguísticos como únicos adequados para seus interesses a cada discurso. Essa atividade de constituição transforma o locutor em sujeito”. (POSSENTI, 2008, p. 72).

A pontuação, elemento presente na escrita (e somente nela), é observada nesse estudo como marca característica de cada sujeito em sua escrita. Muito mais do que estar presente, os sinais de pontuação são elementos que ajudam na construção de sentido do texto escrito. Dessa forma, como há singularidade de sujeitos e de escritas, também há singularidades no uso que se faz dos sinais de pontuação.

“Como se pode ler em Kerbrat-Orecchioni (*apud* Launay, 1986), há algo que não está no que é dito, mas na maneira de dizer, e que denuncia um ponto de vista. ‘Em suma: a irrupção de um sujeito... a assinatura... de um sujeito’ (p. 32)”. (Launay *apud* POSSENTI, 2008, p. 73). É a presença do sujeito.

Para reconhecer essa presença ou irrupção do sujeito é necessário entender que, como sujeitos de linguagem, formados e transformados através dela, nossa relação com a língua apresenta-se marcada por (pre)conceitos presentes nesse meio. Em geral, acreditamos na gramática normativa como foi exposto anteriormente.

Os acadêmicos, muitas vezes, chegam à universidade com esses (pre)conceitos, acreditando que irão aprender normas – e, às vezes, somente isso – quando, na verdade, o Curso de Letras prepara muito mais para refletirmos sobre a linguagem do que para decorar regras.

Acredito que, independente da opção a ser cursada, a entrada na universidade altera as relações do sujeito com o mundo, pois ampliam-se as discussões, acrescentam-se leituras, ocorrendo o processo de letramento. Como meu objeto de estudo refere-se especificamente ao Curso de Letras é sobre o processo que se efetiva nesses alunos que procurarei explicar melhor.

Quando afirmo que o Curso de Letras prepara os alunos para refletirem sobre a linguagem, estou deslocando os alunos da posição de alfabetizados para alunos

participantes de um processo de letramento²⁶ em relação à língua, pois ela passará a ser para os acadêmicos, mais do que instrumento de interação, objeto de estudo.

O Outro, portador da linguagem, aparece nesse cenário como os Professores, os colegas, os textos que são lidos, discutidos e interpretados. Esses são alguns exemplos da atuação desse Outro – não necessariamente uma pessoa – e da língua sobre o acadêmico.

Nesse sentido, não só as relações dos estudantes com a língua se ampliam e, portanto, sua constituição como sujeito, bem como as relações com o mundo transformam-se, pois afinal somos seres de linguagem.

Diante do exposto anteriormente, apresento no Capítulo II: Repensando o certo e o errado, a seguir, considerações sobre a relação entre a gramática normativa e a língua, assim como sobre algumas regras da gramática para o uso dos sinais de pontuação.

²⁶ Isso não significa que esse aluno não tenha passado por processos outros de letramento em outras etapas, pois o Letramento não é um processo único, fechado. Ocorre em várias situações, conforme mencionei neste tópico. Ainda é importante ressaltar que também não há garantias de que esse Letramento efetivamente ocorra.

CAPÍTULO II: REPENSANDO O CERTO E O ERRADO

(...) a finalidade da educação escolar é ampliação do conhecimento de língua e de mundo, e não a correção de desvio ou a imposição de um modelo hipoteticamente correto de uso da língua. (Luiz Percival Leme Britto)

2.1 A GRAMÁTICA NORMATIVA

Também denominada de norma padrão neste estudo, a gramática normativapressupõe a língua ideal, que deve ser atingida, buscada incessantemente e poucas vezes alcançada. Essa norma padrão é a representada, muitas vezes, nas gramáticas e nos livros escolares, bem como reproduzida em discursos dos professores. Ela serve tanto para controlar a língua falada quanto a escrita.

Como bem sabemos, a prática pedagógica tradicional sempre colocou o ensino de gramática no centro do ensino de português. No fundo, ensinar gramática e ensinar português foram sempre, na concepção tradicional, expressões sinônimas. (FARACO, 2008, p. 24).

Os estudantes que hoje chegam à escola aprendem o português como a língua da escola, algo que eles não conhecem dessa forma porque o português brasileiro é um sistema heterogêneo e variável. A gramática normativa busca uma característica de continuidade e estabilidade, como no discurso religioso. Essa ideia de continuidade corresponde a uma necessidade de legitimação e manutenção do poder.

Para Faraco “a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística”. (FARACO, 2008, p. 75)²⁷.

A gramática normativa procura regulamentar as mais diversas situações de uso da língua portuguesa. Entre suas regulamentações estão os sinais de pontuação. As gramáticas normativas postulam regras para os usos desses sinais, no entanto, na observação dos dados percebi que o uso que fazemos deles está além dessas convenções. Encontrei em Dahlet esta afirmação,

²⁷ Desse modo, a educação formal ajuda a manter estratificação social, conservando a desigualdade, ao invés de funcionar como elemento promotor da igualdade.

Os manuais de gramática servem para adquirir modelos normativos, condição para escrever bem e para reproduzir esses modelos a cada vez que se trata de utilizar a língua escrita. Ora, nesta proposta do bem escrever, a pontuação exerce um papel constante. No entanto, a análise do funcionamento interno do discurso gramatical – metalinguagem e metodologia –, mostrará que as gramáticas ajudam muito pouco em matéria de saber pontuar. Não se trata, evidentemente, de colocá-las em questão em bloco, pois **elas continuam sendo um instrumento de referência constante no *habitus* escolar (e universitário)**, no caso dos cursos de Letras), mas ainda assim é possível, mesmo adotando o espírito das gramáticas, racionalizar, reorientar e, enfim, sistematizar a noção e o domínio da pontuação. (DAHLET, 2002, p. 30, grifo meu)

Preciso esclarecer minha posição: não sou contra a gramática normativa, sou contra a ideia de aceitá-la como verdade única e absoluta. Concordo com a maioria dos estudiosos da linguagem, os quais dizem que a gramática é importante e necessária. No entanto, acordando com a autora acima mencionada, afirmo que não podemos nos limitar somente a ela, devemos utilizá-la como um dos elementos que nos permitem refletir sobre a linguagem, bem como ultrapassá-la, complementá-la e, algumas vezes, discordar do que ela propõe.

A minha posição é que a gramática, funcionando como um dos elementos constitutivos do saber sobre a linguagem, interfere, sim, no seu uso – em nossa relação (imaginária) com a escrita. Como afirma Bernardes “a pontuação que não corresponde às prescrições normativas nos remete à questão do conhecimento, tão cara ao discurso pedagógico”. (BERNARDES, 2005, p.110).

O discurso pedagógico proferido por diferentes entidades – como universidade, escola, governo, professores, pais, jornalistas – encontra-se, muitas vezes, tomado pela opacidade da escrita e não percebe como ela se apresenta para quem não domina todos os seus saberes.

Uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtrairmo-nos a seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes. Ou ainda, não podemos mais recuperar a opacidade com que esses sinais antes se apresentavam também para nós. (DE LEMOS, 1998, p. 16-17).

Embora Bernardes (2005) tenha estudado a pontuação em textos de crianças que estavam aprendendo sobre a escrita (no processo inicial de aquisição) e De Lemos (1998), no artigo citado acima, esteja se referindo à sistematização escolar da escrita para as crianças, esses mesmos conceitos podem ser aplicados aos

acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras. Para esses acadêmicos, as regras prescritas na gramática não se apresentam de forma acessível e transparente, especialmente no início da graduação, época em que os textos analisados foram produzidos.

Os estudos de De Lemos (1998, 2001, 2002) apontam para a aquisição da linguagem oral mediada pela ação do Outro, enquanto representante da língua, na qual a criança, através do diálogo, se apropria. Neste estudo, os acadêmicos, através do diálogo com os textos lidos e discutidos na graduação, com as discussões realizadas com Professores e colegas, adquirem e transformam seu conhecimento e sua relação com a língua.

Escrever é diferente de falar e a legitimação da língua (escrita) se dá para uma determinada forma da norma culta, socialmente aceita. Essa forma socialmente aceita busca seguir o que propõe a gramática normativa, sem necessariamente fazê-lo por completo, inclusive no que se refere ao uso da pontuação. Nas gramáticas, os sinais de pontuação geralmente são representados como pausas da fala na escrita, reforçando o equívoco em relação a esses sinais.

Para grande parcela da população (inclusive alguns letrados), os sinais de pontuação são, assim, equivocadamente entendidos e utilizados. Isso ocorre inclusive na escola, considerado o local formal para a aquisição e a sistematização da escrita, elemento no qual os sinais de pontuação são constituintes. Assim, os acadêmicos de primeiro ano chegam à universidade, muitas vezes, com esse conhecimento (sobre o uso dos sinais de pontuação) equivocado. A escrita entendida como representação da fala é o tema do próximo tópico, o qual explicarei a seguir.

2.2 A ESCRITA COMO REPRESENTAÇÃO DA FALA

Olson (1997) vincula a escrita a dois elementos principais: a fala²⁸ e a leitura. Embora a escrita esteja relacionada à fala, ambas são objetos distintos e uma não depende da outra: a fala ocorre sem a escrita e esta ocorre sem aquela. A escrita

²⁸ Neste trabalho, adoto o termo fala, diferindo de oralidade, pois como veremos no Capítulo III: Alguns Índícios – 3.3 Ritmo, prosódia e melodia, Meschonnic (2006) distingue fala, escrita e oralidade. Esta última está presente tanto na fala quanto na escrita.

não é representação da fala²⁹. Não há superioridade da escrita em relação à fala e nem desta em relação à escrita (OLSON, 1997).

A língua não pode ser desvinculada da sociedade na qual se constitui, ela representa um artefato socialmente construído³⁰. A linguagem acontece e se organiza em diferentes modalidades. Um elemento representativo da língua é a escrita. De acordo com Catach “as escritas são conjuntos de signos discretos articulados e arbitrários que permitem a comunicação de uma mensagem qualquer, construída sem necessariamente passar pela voz natural”.(CATACH, 1996, p. 244).

Muitas vezes, as pessoas entendem a escrita como representação da fala, o que é um equívoco. Escrita e fala são modos distintos de realização da linguagem, embora relacionados. Os sinais de pontuação, por sua vez, aparecem em livros didáticos, em manuais gramaticais e discursos pedagógicos principalmente como representações das pausas durante a leitura (vírgula, ponto e vírgula, ponto final).

Essa concepção tem origem histórica, quando a leitura era realizada em voz alta. Dahlet confirma essa posição ao afirmar que

A concretude do suporte material **não impediu a representação segundo a qual a escrita transcreve a fala**. A escrita seria, portanto, a imagem incorporada – via gesto da inscrição – da voz, a transcrição da fala. Ou seja, com a invenção da escrita, **a disjunção da voz/do corpo e da escrita foi de fato acabada, mas não no plano das representações**. Assim da mesma maneira que os grafemas são supostamente encarregados de reproduzir os fonemas da língua oral, **coube à pontuação a função de dar conta, mesmo que de maneira imperfeita, das características da voz** – entonação, cadência, pausas, ritmo. (DAHLET, 2007, p. 294-295, grifos meus)

Bernardes (2005), num pequeno passeio pela história da pontuação, cita Catach, dizendo que o ponto surgiu separando palavras gravadas na pedra, junto com o espaço, o qual Catach chama de branco. Bernardes (2005) prossegue, citando Catach, na afirmação de que o ponto aparecia antes do nome do herói, em textos da Idade Média, para que fosse devidamente entoado ou por respeito.

²⁹ Este é um aspecto a ser pensado pelos professores em sala de aula, pois infelizmente, alguns ainda trabalham sob essa perspectiva, o que acaba por fazer da escrita um elemento limitado e com pouco sentido.

³⁰ Retomo o exposto na nota de rodapé nº9, do Capítulo I, o social é entendido nesta pesquisa como dialógico constituinte do sujeito na tríade, e não como o proposto na teoria sociointeracionista de Vygotsky.

Nesse pequeno passeio, Bernardes (2005) nos diz que o ponto era utilizado para indicar emissões de vozes e, conseqüentemente, pausas, o que deu origem à ideia de segmentação sintática que encontramos em manuais gramaticais, livros didáticos e discursos pedagógicos. Em seguida, a autora apresenta a transformação que ocorreu na história da escrita com a invenção da imprensa, além da ampliação do número de leitores em que se fez necessária a padronização e mecanização da escrita, objetivando produzir vários exemplares de uma mesma obra. Ainda segundo Bernardes

a adoção de expedientes padronizados de segmentação e de pontuação se intensifica, portanto, com a imprensa, e assim ganha força a ideia de pontuação como “sistema de sinais de auxílio à leitura”, que passam a se multiplicar nos textos. Esse processo, no entanto, não aconteceu de forma fluida e natural, pelo contrário, atravessou séculos e foi marcado por muitas oscilações. (BERNARDES, 2005, p. 29)

A ideia de que os sinais de pontuação representam pausas na leitura, já que a escrita é equivocadamente percebida como representação da fala, permanece em grande parcela da população, inclusive professores. Também encontrei esse mesmo equívoco em livros didáticos e gramáticas normativas. Os livros também entendem esses sinais como representantes do ritmo e da melodia da escrita. No entanto, essa associação remete à escrita como representação da fala e não ao ritmo e à melodia que são próprios da escrita³¹. Encontrei em Catach a seguinte definição para a escrita

Trata-se de sistema de signos altamente *organizados*, capazes de transmitir *qualquer* mensagem comunicativa em seus principais elementos: *articulados*, compostos de unidades *discretas* e *arbitrárias*, na perspectiva de uma *dada língua*. Portanto, trata-se realmente de uma linguagem, que ela chama *linguagem grafêmica* (LGR) por oposição à *linguagem fonêmica* (LF). As duas linguagens são complementares. Podem funcionar seja de forma autônoma seja de forma concomitante no seio de uma única e mesma língua, que sai transformada e enriquecida. (CATACH, 1996, p. 19)

Além da acepção da pausa, os sinais de pontuação, na maioria dos livros, são associados à construção sintática do enunciado. Não estou afirmando que não o sejam, e sim, que os sinais de pontuação não exercem somente a função sintática, não se limitam a essa única função.

³¹ Conforme o Capítulo III: Ritmo, prosódia e melodia.

Chacon apresenta a ideia de que muitos autores³², ao explicar os sinais de pontuação, os relacionam com a simetria entre partes de enunciados, como simetria entre palavras e frases, a qual ele associa ao ritmo. Segundo o autor “os sinais de pontuação marcariam na escrita o ritmo que os enunciados ou textos pontuados teriam se fossem efetivamente **falados**”. (CHACON, 1997, p. 4). Ele ainda acrescenta que, para alguns autores, a ênfase em estruturas demarcadas pelos sinais de pontuação está relacionada com a prosódia, reafirmando a relação da fala como demarcadora do ritmo da escrita e, conseqüentemente, do uso dos sinais de pontuação. O autor ainda acrescenta que

ao se estabelecer, por meio da pontuação, um contraste prosódico entre estruturas, estabelecer-se-á, ao mesmo tempo, um contraste de sentido, configurando não o que tradicionalmente se percebe como uma alternância simplesmente prosódica, mas uma alternância prosódico-semântica. (CHACON, 1997, p. 6)

Nesta pesquisa compreendo que o uso dos sinais de pontuação colabora para a construção sintática, semântica, prosódica e discursiva do texto.

Busquei, em três gramáticas normativas, as recomendações para o uso dos sinais de pontuação. As gramáticas selecionadas para a realização deste estudo foram: “Moderna gramática portuguesa”, do Professor Evanildo Bechara (2006); “Nova gramática do português contemporâneo”, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2007) e “Gramática reflexiva”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2005). Apresento a seguir o que as três gramáticas postulam sobre o uso dos sinais de pontuação.

2.3 NOVA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO

A primeira gramática normativa analisada é a “Nova gramática do português contemporâneo”, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2007), a qual teve sua primeira edição lançada em 1985. A edição utilizada para análise foi a quarta, revista e

³²Dentre os vários autores que Chacon (1997) apresenta estão: Cunha (1986), Kury (1982), Savioli (1984), Lima (1978), Olívia (1982), Bechara (1977), Telles (1984), entre outros. (CHACON, Lourenço. **A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem**. São Paulo, v.13, n.1, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26/08/10.). Cunha (2007) e Bechara (2006), em produções e/ou edições diferentes também foram por mim selecionados para análise.

ampliada. É uma gramática extensa, 764 páginas, dividida em Prefácio, Advertência, Introdução e 22 capítulos. Cada capítulo é subdividido conforme o conteúdo que apresenta. O capítulo referente à pontuação é o nº 21, composto por 26 páginas.

Os autores iniciam o capítulo com a seguinte afirmação:

A língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para reconstruir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da PONTUAÇÃO.³³

Os sinais de pontuação podem ser classificados em dois grupos:

O primeiro grupo compreende os sinais que, fundamentalmente, se destinam a marcar as PAUSAS: a vírgula; o ponto; o ponto-e-vírgula.

O segundo grupo abarca os sinais cuja função essencial é marcar a MELODIA, a ENTOAÇÃO: os dois pontos, o ponto de interrogação, o ponto-de-exclamação, as reticências, as aspas, os parênteses, os colchetes, o travessão. (2007, p. 657)

Há duas observações que o livro traz: a primeira diz que esta divisão não é rigorosa, pois os sinais de pontuação podem indicar pausa e melodia simultaneamente. E a segunda explica que “outros sinais podem ter valor expressivo: o HÍFEN, o PARÁGRAFO, o emprego de letras maiúsculas e o uso de diversos tipos e cores dos caracteres de imprensa (ITÁLICO, VERSAL, VERSALETE, NEGRITA, etc.).” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 657).

Essa segunda observação relaciona-se com a acepção larga da “Moderna Gramática Portuguesa”, a ser apresentada no terceiro tópico. Após o breve comentário os “outros sinais que podem ter valor expressivo” não são mais citados e/ou explicados e nem se explicita o que é esse valor expressivo.

Se esses sinais podem ter valor expressivo³⁴ e efetivamente o têm, por que não são mais explicados? Como, então, tentar atribuir os sentidos que o aluno intencionou criar ao grifar as palavras apresentadas na figura 1?

³³ As palavras apresentadas com letras maiúsculas ou negrito foram transcritas da mesma forma com que aparecem no livro. Curiosamente, embora os próprios autores não trabalhem com o conceito de sentido atribuído por essas formas de pontuação, as utilizam abundantemente no texto, para construir seu significado, obviamente visando algum efeito de sentido.

³⁴ Compreendo por valor expressivo a utilização de um recurso (no caso, sinais de pontuação) capaz de caracterizar de forma diferente o enunciado, expressando não somente uma diferenciação na forma de escrita, mas um elemento que possui valor linguístico e discursivo. Conferir nota de rodapé nº 17.

O parágrafo, negrito, itálico, maiúsculas corridas, grifos, colorações e demais aspectos que marcam expressivamente realce, valorização e estruturação do texto são considerados, neste trabalho como sinais de pontuação.

Retomo essa figura (1), a seguir, numerada sequencialmente (4) por uma questão de sistematização metodológica:

A linguagem publicitária segundo Nagamini citado por esse órgão, é “essencialmente persuasiva, pois sua finalidade é **vender imagens**, serviços, **ideias**, etc”. (apud BRASIL, 2002, p. 13, grifo nosso) Assim, a linguagem publicitária tem o intuito de vender imagens (mas qual seria a imagem vendida pelas propagandas do governo?) e vender ideias (e qual seria a ideia vendida pelo Governo Federal?).

Figura 04: Texto 12 – Acadêmico 1

É muito simples perceber que ao grifar determinadas partes do enunciado, o sujeito pretendeu ressaltar para seu interlocutor a relevância dessas partes. No entanto, ao estabelecer uma demarcação sobre seu texto, percebo no aluno o voltar-se sobre seu próprio dizer – o linguístico que atua sobre ele. Percebo esse movimento como efeito do imaginário atuando sobre o acadêmico, já que ele projeta sobre sua produção o que considera relevante linguisticamente ressaltar, efetivando uma possibilidade de uso. É uma construção linguística que remete a si próprio.

Ainda considero necessário destacar a relação entre as palavras grifadas e a continuação do enunciado, especialmente o que se encontra entre parênteses. Novamente o sujeito – marca da subjetividade³⁵ – emerge no seu dizer, utilizando-se dos parênteses para projetar a si mesmo dentro de sua escrita, pois os parênteses o relevam dentro de seu texto, bem como estabelecendo a relação entre si e o enunciado do Outro, trazida para o interior de seu texto, marcando ao mesmo tempo sua posição de distanciamento em relação ao seu dizer, que poderíamos relacionar à autoria.

A figura analisada apresenta um texto impresso; considerando as inovações tecnológicas, o grifo é um recurso muito fácil de ser utilizado, além de ter se tornado comum.

³⁵ Ver Capítulo III: Pontuando a Subjetividade.

Na escola ainda é muito comum os alunos escreverem manualmente. No entanto, não posso deixar de considerar que, atualmente, os trabalhos estão se apresentando cada vez mais impressos, especialmente em relação ao público acadêmico. A escrita manual também acontece na universidade, porém, está perdendo, aos poucos, espaço para a evolução tecnológica.

Essa mudança obviamente se refere ao desenvolvimento da tecnologia e acessibilidade dos usuários. É uma condição histórica, que deve ser considerada, pois afeta a forma de escrita, bem como a utilização dos sinais de pontuação. Tenho clareza de que esses sinais expressivos também são possíveis na escrita manual, contudo, eles aparecem mais recorrentemente na escrita impressa.

Dessa forma, os sinais que podem apresentar valor expressivo, demarcam construção de sentido no texto escrito, conforme observamos na figura 1/4, explicada nos Capítulos 1 e 2, e que não podem ser negligenciados.

Após uma breve introdução, a gramática divide-os em SINAIS QUE MARCAM SOBRETUDO A PAUSA, conforme a classificação citada acima, seguindo inclusive a mesma ordem em que são apresentados. Observemos um exemplo:

SINAIS QUE MARCAM SOBRETUDO A PAUSA

A vírgula

A vírgula marca uma pausa de pequena duração. Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também orações de um só período. (CUNHA, CINTRA, 2007, p. 658).

A segunda divisão apresenta os SINAIS QUE MARCAM SOBRETUDO A MELODIA, também seguindo a ordem da citação acima, da qual retiro um sinal de pontuação como exemplo:

SINAIS QUE MARCAM SOBRETUDO A MELODIA

Os dois-pontos

Os dois pontos servem para marcar, na escrita, uma sensível suspensão da voz na melodia de uma frase não concluída. Empregam-se, pois, para anunciar: (...) um esclarecimento, uma síntese ou uma consequência do que foi enunciado. (CUNHA, CINTRA, 2007, p. 669).

Retomando o exemplo trazido pela figura 3, em relação aos dois pontos:

O "iluminar bem" não estava no sujeito aprendiz; o aluno. O fracasso escolar vem de um sistema que desconsidera as diferenças individuais e culturais do aluno. Já a mediação é capaz de transformar textos em fontes de ideias capazes de iluminar a compreensão do indivíduo sobre o mundo.

Figura 5: Texto 3 – Acadêmico 1

A seleção do aluno ao utilizar os dois pontos esclarece o que foi anunciado anteriormente, conforme o que foi estabelecido pela gramática analisada e, além disso, relaciona as duas partes do seu dizer, acrescentando uma informação.

Os dois segmentos do enunciado que aparecem antes e depois dos dois pontos apresentam uma relação de complementaridade entre si. O acadêmico demonstra estabelecer uma relação entre sujeito aprendiz e aluno, selecionando para demarcar esse estabelecimento, os dois pontos. A construção do sentido ocorre também porque ele utilizou esse sinal de pontuação. Retomo o pressuposto desta pesquisa: os sinais de pontuação interferem na construção de efeitos de sentido, em textos produzidos por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras.

Para Bernardes “o texto pontuado cria uma leitura e a inserção da marca de pontuação produz efeitos. (...) a interpretação permite que a pontuação se ressignifique e assuma novos valores no texto”. (BERNARDES, 2005, p. 116).

O aluno poderia ter utilizado uma vírgula em sua escrita, escrevendo-a no mesmo lugar em que os dois pontos foram colocados. No entanto, o sentido construído com a utilização da vírgula não seria o mesmo que se estabeleceu com a utilização dos dois pontos. O uso de dois pontos, a meu ver, não constitui nesse texto nem uma síntese, nem uma consequência do que foi escrito antes e sim, constitui um complemento, estabelece-se uma inter-relação entre as duas partes do enunciado, ligadas pelos dois pontos, na qual uma parte remete à outra simultaneamente, produzindo como efeito de sentido um maior destaque ao que é dito como complemento. Ao analisar as palavras relacionadas – embora essa análise não seja objetivo deste trabalho – o sujeito aprendiz automaticamente remete à palavra aluno. As palavras possuem relação de sentido que é estabelecida pela utilização dos dois pontos.

Nesse caso, a relação do sujeito com a linguagem – entendido aqui como processo linguístico-discursivo (em constante construção e transformação) – busca promover uma construção de sentido, a qual, por sua vez, produz efeitos naquele que escreve.

A melodia está ligada ao ritmo da fala, tema que será abordado no Capítulo III. Passo agora ao tópico de análise da segunda gramática.

2.4 GRAMÁTICA REFLEXIVA: TEXTO, SEMÂNTICA E INTERAÇÃO

A segunda gramática analisada “Gramática reflexiva: Texto, semântica e interação”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2005), pode ser indicada como um compêndio de outras gramáticas, pois apresenta-se em tamanho menor – 448 páginas – e é organizado de maneira mais didática. Esse livro é direcionado aos alunos do Ensino Médio.

Isso significa que, em relação às outras gramáticas observadas, a distribuição dos conteúdos apresenta-se de fácil acesso e consulta. A linguagem utilizada também é mais simples, facilitando o uso e o manuseio. Também observo que os textos trazidos para exemplificar os conteúdos trabalhados eram destinados a um público mais estudantil, pois apresentavam tirinhas, *cartuns*, anúncios retirados de revistas, letras de músicas, entre outros. As demais gramáticas analisadas traziam basicamente exemplos retirados da literatura. Essa estratégia pode ser observada também como uma forma de tentar se aproximar dos atuais discursos sobre ensino de língua.

Esse livro está dividido em Introdução, Cinco Unidades e um Apêndice. Os dois últimos tópicos são subdivididos em 36 Capítulos. O tema Pontuação é o conteúdo do Capítulo 27, o qual pertence à Unidade 4 – Sintaxe: a palavra em ação.

O início desse capítulo traz um trecho de uma crônica, na qual a pontuação foi eliminada, sugerindo ao aluno que o leia integralmente em voz alta. Porém, a maior parte das leituras, atualmente, não são realizadas em voz alta e, nesse caso, o estudante talvez realize a leitura dessa forma, somente porque é indicado nesse livro.

Em seguida, essa gramática apresenta algumas questões sobre o sentido que a pontuação produz no texto. Após essa introdução, vem o tópico “Conceituando”, o qual transcrevo aqui:

(...) os sinais de pontuação estão diretamente relacionados com a sintaxe das orações e das frases, servindo para marcar as pausas e a entonação e também para **substituir outros componentes específicos da língua falada**, como os gestos e a expressão facial. Desse modo, facilitam a leitura e tornam o texto mais claro e preciso. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 314; grifo meu).

A seguir, apresenta um quadro lilás, com uma tirinha e o seguinte texto acima dessa tirinha: “Na fala, a frase é marcada pela entonação, isto é, pelo tom que o falante dá à voz para expressar sua intenção. Na escrita, os sinais de pontuação, indicando pausas, altura de voz, ênfase, etc., aproximam o texto escrito da fala.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 314).

Os sinais de pontuação são apresentados, em sequência a essa conceituação, na gramática analisada, na seguinte ordem: vírgula, ponto e vírgula, ponto, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, aspas, parênteses, travessão e reticências. Desses pontos, transcrevo aqui um exemplo: “Parênteses: são empregados para separar em um período palavras ou frases explicativas e nas indicações bibliográficas.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 318).

Retomando a figura já apresentada, numerada anteriormente como 1 e 4, e apresentada a seguir como figura 6, o aluno faz uso dos parênteses:

A linguagem publicitária segundo Nagamini citado por esse órgão, é “essencialmente persuasiva, pois sua finalidade é **vender imagens**, serviços, **ideias**, etc”. (apud BRASIL, 2002, p. 13, grifo nosso) Assim, a linguagem publicitária tem o intuito de vender imagens (mas qual seria a imagem vendida pelas propagandas do governo?) e vender ideias (e qual seria a ideia vendida pelo Governo Federal?).

Figura 06: Texto 12 – Acadêmico 1

De acordo com a explicação normativa, os parênteses deveriam separar frases explicativas ou indicações bibliográficas. Como então compreender que a função por esses sinais desempenhada não se encaixa em nenhuma das duas categorias?

Na figura selecionada, os parênteses revelam a subjetividade do autor que emerge dentro de seu próprio dizer, dialogando com a citação por ele apresentada e com a ideia relacionada a essa citação. Nesse diálogo do autor com a citação e com seu próprio texto, por meio de um questionamento, o aluno demonstra sua posição perante os dizeres, estabelecendo uma relação de sentido. Esse diálogo constitutivo do sentido, criado a partir de um segmento colocado entre parênteses, está além de ser uma frase meramente explicativa.

Embora apresente-se como um livro mais didático, fácil de ser utilizado tanto por estudantes quanto por professores, essa gramática também expõe a escrita como representação da fala e os sinais de pontuação como regras a serem cumpridas.

Como já explicitado anteriormente, muitas gramáticas trazem a escrita nessa concepção de representação da fala e os sinais de pontuação como elementos destinados a orientar as pausas na leitura. Dahlet apresenta, de forma pertinente, essa concepção, relacionando-a com a época em que a leitura era realizada em voz alta

A função de pausa ligada à pontuação fazia plenamente sentido na época, remota, em que se lia em voz alta. Com efeito, o lugar da inspiração – que é silêncio, já que é somente no momento da expiração que podemos falar – era indicado pelo lugar do sinal de pontuação, que coincidia com um limite sintático-semântico. O mesmo ocorre ainda hoje, caso se leia em voz alta. No entanto, linguistas mostraram que não existe um isomorfismo rigoroso entre pontuação e pausa, quando o texto é oralizado. Isto posto, **hoje em dia, a leitura silenciosa, ou seja, meramente visual, é praxe.** Nesse contexto, como já vimos, a pontuação constitui um aparato de marcas visuais indicadoras de operações que guiam o tratamento da informação, operações que se dispensam do recurso ao oral. (DAHLET, 2007, p. 296-297, grifos meus).

De acordo com a autora, a leitura hoje é, em grande parte, visual. A pausa como instrumento respiratório não apresenta mais a mesma relevância, no entanto, a pausa, elemento integrante da escrita, é importante e necessária. O uso que se faz da língua no momento da escrita ultrapassa os limites impostos pela normatividade. Mais uma vez, acrescento: não estou me opondo às gramáticas normativas, estou tentando construir um percurso teórico que amplie a visão de língua que elas manifestam, especificamente no que se refere à pontuação. Apresento, a seguir, a próxima gramática selecionada.

2.5 MODERNA GRAMÁTICA PORTUGUESA

A terceira gramática analisada é a “Moderna gramática portuguesa”, do Professor Evanildo Bechara (2006). É um livro extenso – 672 páginas – cuja primeira edição foi lançada em 1961. A versão analisada foi publicada em 2006, indicando revisão e ampliação.

Essa gramática está dividida em Introdução, seguida por cinco grandes unidades, as quais são subdivididas em capítulos conforme os conteúdos que apresentam. As unidades são: I – FONÉTICA E FONOLOGIA, II – GRAMÁTICA DESCRITIVA E NORMATIVA, III – PONTUAÇÃO, IV – NOÇÕES ELEMENTARES DE ESTILÍSTICA, V – NOÇÕES ELEMENTARES DE VERSIFICAÇÃO.

Embora o tema Pontuação apareça como uma das grandes unidades, seu conteúdo é pequeno quando comparado à extensão do tamanho do livro. O autor dedica apenas 10 páginas (dentre 672) para abordar o assunto. Ele inicia o texto com a seguinte afirmação

Com Nina Catach, entendemos por pontuação um “sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das **pausas** orais e escritas. Estes sinais também participam de todas as funções da **sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas**” [NC, 1, 7]. (BECHARA, 2006, p. 604; grifo meu).

A partir do texto acima, que introduz o tema na gramática, percebo que a tendência é apresentar os sinais de pontuação como pausas do oral no escrito, ou como elemento organizador da oração no texto. Em ambos os casos, está a ideia de que a escrita é a representação da fala. Segundo Catach (1996), a fala e a escrita são variedades das línguas. Essas duas instâncias estão intimamente ligadas, entretanto, constituem dois elementos distintos, língua fonêmica e língua grafêmica.

Que lugar dar à escrita no sistema da língua?

Se, como acredito, a escrita *duplica* a língua fonêmica – não no sentido de que “é seu duplo” mas no de que criou para si mesma, ao lado da linguagem primeira, o próprio lugar, que para alguns povos e em alguns contextos históricos tornou-se, com objetivos específicos, tão importante quanto a outra –, então é porque nesse caso se trata de duas “línguas”, ou variedades universais das línguas, que chamamos, para maior clareza: língua fonêmica e língua grafêmica (CATACH, 1996, p. 254).

A escrita, então, constitui outra realização da língua relacionada à fala, sem se constituir como sua duplicação. Os sinais de pontuação, nessa acepção, devem ser entendidos também como elementos da escrita e não somente da leitura, o que inclui a acepção larga explicada na gramática analisada.

Em seguida, a gramática em análise apresenta um brevíssimo histórico dos sinais de pontuação e explica que podemos entendê-los de duas formas: a primeira – acepção larga – abrangeria não somente os sinais de pontuação propriamente ditos, mas elementos de “realce e valorização do texto: títulos, rubricas, margens, escolha de espaços e caracteres e, indo mais além, a disposição dos capítulos e o modo de confecção do livro” (BECHARA, 2006, p. 604).

A segunda – acepção restrita – abrangeria os sinais gráficos distribuídos em *separadores*: vírgula, ponto e vírgula, ponto final, ponto de exclamação, reticências; e *sinais de comunicação ou mensagem*: dois pontos, aspas simples, aspas duplas, travessão simples, travessão duplo, parênteses, colchetes, chave aberta e chave fechada.

O professor Bechara cita a acepção larga, mas muito claramente adota a acepção restrita sobre o uso dos sinais de pontuação. No meu entendimento, como pesquisadora do tema, aproximo-me muito mais da primeira, visto que a escrita hoje é visual, conforme explicito anteriormente.

Embora o autor faça referência à acepção larga, ela aparece mais como uma obrigação a ser cumprida do que uma ideia na qual ele acredita, tanto que no decorrer do conteúdo essa acepção não é mais abordada. É interessante observar que os próprios termos utilizados para designar os sinais – acepção larga e restrita; separadores e sinais de comunicação – propõem um posicionamento: escrita como representação da fala.

Evanildo Bechara ainda acrescenta para esses dois tipos de sinais separadores e sinais de comunicação, uma subdivisão: *pausa conclusa* e *pausa inconclusa*. Outra vez, os termos referem-se à acepção da escrita como representação da fala.

Os sinais são ainda apresentados da seguinte forma: *pontuação de palavras*, *pontuação sintática* e *comunicativa* e a *pontuação do texto*³⁶. Para o gramático, os dois primeiros referem-se a características interiores ao texto e fazem parte da

³⁶ Distinção que o autor apresenta, baseando-se em Catach (1994).

mensagem linguística. Eles são determinados pelo autor, sofrendo pouca ou nenhuma influência de outros sujeitos que exercem atividades nesse âmbito.

O último, pontuação do texto, refere-se às funções sintáticas e comunicativas inseridas no texto por todos os que participam da atividade de produção: autor, secretário, tipógrafo, digitador, revisor, editores.

Os sinais apresentados pelo autor como *pontuação de palavras* e *pontuação sintática* referem-se às funções exercidas pela pontuação, tema que abordo no próximo capítulo. Embora mais restritos, eles podem ser relacionados com a designação dada por Dahlet (2007) “sinais de sequencialização”, os quais possuem a função de segmentar a linearidade da escrita. A pontuação do texto, por sua vez, relaciona-se aos “sinais de enunciação”.

O tópico seguinte do conteúdo denomina-se: a pontuação e o entendimento do texto. Nesse item, Bechara nos diz que

(...) palavras e orações. Elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios. **Proferidas** as palavras e orações sem tais **aspectos melódicos e rítmicos**, o enunciado estaria prejudicado na sua função comunicativa. Os sinais de pontuação, que já vêm sendo empregados desde muito tempo, procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica. (BECHARA, 2006, p. 606; grifos meus).

A partir da citação acima, observa-se claramente a relação escrita representação da fala – demarcada pelo verbo proferir, a qual é demarcada em toda a gramática. Ele ainda explica que o mau uso dos sinais de pontuação pode causar situações incômodas.

Em seguida, ele traz os sinais, na mesma ordem em que estão apresentados aqui: ponto, ponto parágrafo, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, vírgula, dois pontos, ponto e vírgula, travessão, parênteses e colchetes, aspas, alínea, chave e asterisco.

Todos os sinais são explicados sempre do ponto de vista normativo, ou seja, regras que devem ser seguidas para o uso desses sinais. Por exemplo, o uso do ponto final que seria indicado para grandes pausas.

Ponto – O ponto simples final, que é dos sinais o que **denota maior pausa**, serve para encerrar períodos que terminem por qualquer tipo de oração que não seja a interrogativa direta, a exclamativa e as reticências.

É empregado ainda, **sem ter relação com a pausa oracional**, para acompanhar muitas palavras abreviadas: p., 2.^a, etc. (BECHARA, 2006, p. 606; grifo meu).

Nas duas últimas citações, há alguns elementos que precisam ser destacados. Na primeira citação, dessas duas últimas, o autor falava de palavras e orações que compõem o enunciado e a relação deste com o entendimento do texto. Na segunda citação, o autor utilizou o termo oração, o qual se compõe de períodos, relacionando-o às pausas da leitura na escrita.

A diferença na seleção e uso dos termos aponta para uma diferença na compreensão do que é a língua e de como ela se organiza. Em relação aos sinais de pontuação, a opção por utilizar o termo enunciado quando se refere ao texto demonstra a tentativa do autor de se despir do aspecto puramente gramatical para adentrar no funcionamento da língua, enquanto artefato simbólico.

Pelo que observei na gramática analisada, percebo que há uma tentativa no sentido de fugir das concepções extremamente tradicionais do uso dos sinais de pontuação. No entanto, essa tentativa, a meu ver, não alcança os usos efetivos que fazemos desses sinais e acaba recaiando nas normas que relacionam esses sinais com a fala e à pretensa motivação sintática, com pouca ou nenhuma preocupação com os sentidos que se produzem ao utilizarmos esses sinais.

Resumidamente, essa é a apresentação dos sinais de pontuação expostos na terceira gramática observada, a qual, em última análise, não difere significativamente das outras gramáticas.

O que percebo nas três gramáticas é que todas remetem ao uso dos sinais de pontuação, em maior ou menor proporção, à relação com a fala, seja relacionando ao ritmo, a pausas ou à entonação.

A seguir apresento as funções que os sinais de pontuação podem exercer no texto, segundo Dahlet (2002, 2007).

2.6 A PONTUAÇÃO E SUAS FUNÇÕES

A gramática normativa tem sua importância e uma representação nas questões que envolvem a língua. Todavia, conforme menciono anteriormente, ela

não consegue sistematizar todas as formas possíveis que elaboramos no uso da língua porque esse uso se constrói no diálogo e na subjetividade.

A pontuação, dessa forma, pertence ao campo linguístico e, também, pertence ao campo discursivo. Dahlet (2007) relacionou esse uso dos sinais de pontuação – linguístico e discursivo – em duas funções: sinais de sequencialização e sinais de enunciação.

Os primeiros, segundo a autora, atuam em nível sintagmático. Esses sinais cortam “o contínuo linear da escrita, criando segmentos determinados por parâmetros sintáticos, semânticos e discursivos”. (DAHLET, 2007, p. 293). Os sinais de enunciação, por sua vez, manifestam “um tipo de interação com o co-enunciador”. (DAHLET, 2007, p. 293). Ainda sobre os sinais de enunciação, ela nos diz que

No intuito de analisar adequadamente esse grupo de sinais de enunciação, é indispensável dividi-lo em duas partes, segundo o cotexto em que eles ocorrem. Com efeito, estes últimos não possuem a mesma função quando ocorrem num cotextomonolocal ou num dialogal. A distinção entre ambos os cotextos é formal, e **conviremos caracterizar o cotextomonolocal por ser assumido formalmente por um só locutor, ao passo que o cotexto dialogal dá lugar ao interdiscurso, fazendo coexistir formalmente duas falas**. (DAHLET, 2007, p. 294, grifos meus).

Para melhor visualização dessas funções, transcrevo a sistematização elaborada pela autora:

CORPUS DOS SINAIS DE SEQUENCIALIZAÇÃO: SEGMENTAÇÃO DA LINEARIDADE
Alínea
Ponto (e seus derivados: ponto de interrogação, de exclamação e reticências)
Ponto-e-vírgula
Vírgula

Quadro 3 – Sinais de sequencialização
Fonte: Quadro adaptado de Dahlet (2007)

Os sinais de sequencialização fragmentam os enunciados em partes que constituem um todo, o texto. Ou, conforme a própria definição dada pela autora, segmentam a linearidade da escrita.

No fragmento de texto exposto a seguir, posso observar a segmentação de linearidade proposta pela autora, através da função que esses sinais ocupam na construção do texto.

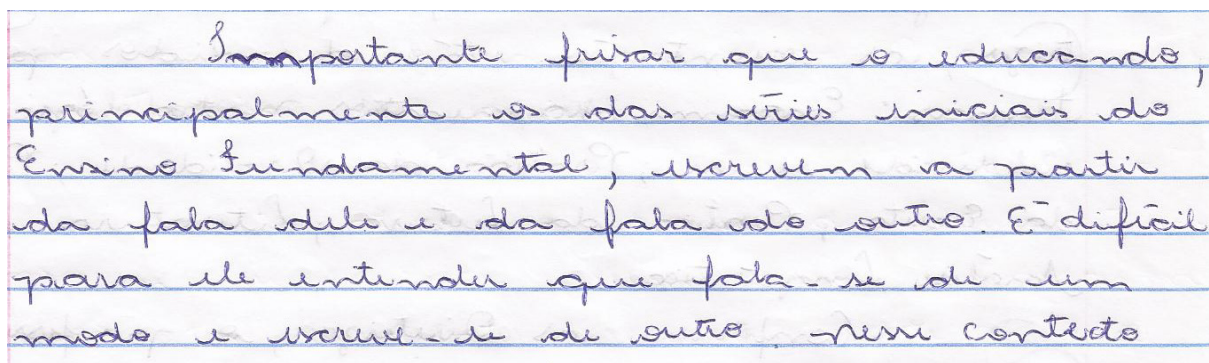


Figura 7 – Texto 9 – Acadêmico 2

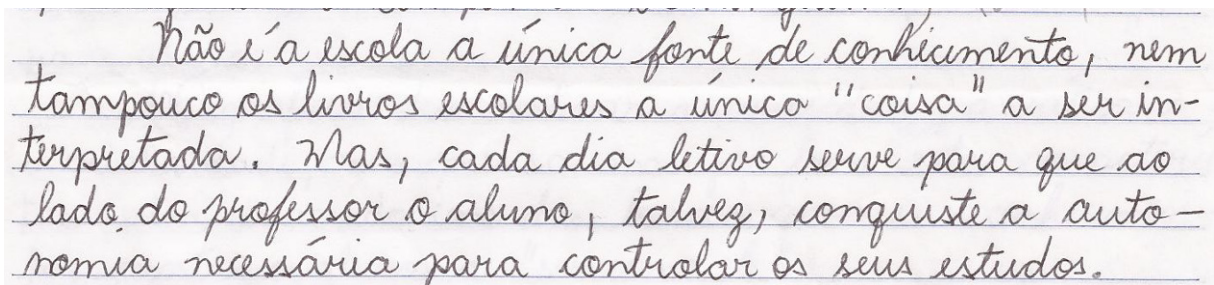
O ponto final estabelecido no meio do parágrafo (... outro. É difícil....) segmenta em duas unidades o enunciado proferido, estabelecendo uma relação entre essas unidades. São dois enunciados distintos, porém, complementares, que se relacionam. A seguir, apresento a categorização que a autora faz em relação aos sinais de enunciação:

CORPUS DOS SINAIS DE ENUNCIÇÃO E FUNÇÕES		
	Cotextomonologal	Cotexto dialogal
1. Hierarquizadores discursivos	- dois-pontos - travessão (duplo) - parênteses	
2. Indicadores referenciais	- aspas autonímicas - aspas de conotação autonímicas	
3. Sinais de citação		- aspas - itálico - colchetes
4. Marcadores expressivos	- itálico - maiúscula contínua - negrito - travessão	

5. Marcadores de interação	- ponto de interrogação - ponto de exclamação - reticências	
6. Sinais de conduta de diálogo		- maiúscula contínua - itálico - ponto de interrogação - ponto de exclamação - reticências de fluxo - reticências de interrupção - travessão de diálogo

Quadro 4 – Sinais de enunciação e funções
Fonte: DAHLET, 2007

Observando esses sinais, no uso que o acadêmico fez:



Não é a escola a única fonte de conhecimento, nem tampouco os livros escolares a única "coisa" a ser interpretada. Mas, cada dia letivo serve para que ao lado do professor o aluno, talvez, conquiste a autonomia necessária para controlar os seus estudos.

Figura 8 – Texto 6 – Acadêmico 1

As aspas, nesse exemplo, referem-se ao cotextomonologal – um só locutor, como indicadores referenciais entre o autor e o leitor, têm função de conotação autonímica. O cotextomonologal refere-se ao sujeito em sua atividade de escritura – de enunciação. É a sua própria atividade de dizer, na escrita, seu enunciado.

A conotação autonímica (sinais de enunciação: indicadores referenciais) é construída pelo enunciador para remeter a um sentido não-literal, não determinante nem claro, ou remeter a um sentido distorcido, irônico.

Essas aspas são marcas linguísticas, das quais o aluno se utiliza para construir seu enunciado, e que evidenciam o sujeito, demonstrando sua presença na escrita. Ao utilizá-las ele projeta um certo distanciamento sobre seu dizer.

A palavra que recebeu o sinal –*coisa* – retomao que foi dito anteriormente, renomeando-oporque o graduando não sabe explicar e, *coisa* pode significar o que não se sabe especificar bem³⁷. As aspas evidenciam o movimento do sujeito sobre o seu próprio dizer.

Em cotexto ainda monologal, apresento outro exemplo, no qual o acadêmico faz uso do sinal de interrogação:

A questão é inquietante, pois ainda existem processos discriminatórios na instituição escolar com a própria língua portuguesa, quem dirá então com a interligação de outra ação cultural, nesse caso os indígenas. A questão da competência lingüística é algo que não pode ser excludente. A capacidade de usar conscientemente as diversas estruturas da língua, os domínios sobre as regras e seus funcionamentos na fala, fazem parte do contexto do porque ter a matéria de Língua Portuguesa na escola. Mas como podemos fazer a junção da grandiosidade de se ter variações na sala de aula? Como inserir um aluno indígena em uma cultura que desdém a valia de sua própria variação lingüística?

Figura 9 – Texto 10 – Acadêmico 3

Observo o ponto de interrogação, nesse caso, utilizado em cotextomonologal, pois o sujeito enuncia, propondo interação com outro, o acadêmico chama o outro ao diálogo. Esse sinal é utilizado para enunciar um questionamento do autor – o aluno, diante do seu leitor – o professor. Embora o aluno proponha a interação – ele instaura o diálogo, é um só locutor que enuncia, por isso cotextomonologal³⁸.

Ao fazer esse questionamento, demarcado pelo sinal de pontuação, o sujeito se descola linguisticamente, indiciando que ele interage com sua própria competência discursiva.

E, para finalizar, apresento duas figuras, nas quais os sinais de aspas aparecem em cotexto dialogal:

³⁷ Agradeço à Professora Elódia por ter me chamado a atenção para este fato.

³⁸ Agradeço a contribuição da Professora Terezinha sobre este exemplo.

...enunciado em linguagem
 Cionamento de um texto escrito, como? A partir de
 elementos como organização, unidade temática, coerência,
 coesão, entre outras. Assim, as propostas de produção
 textual precisam "corresponder àquilo que, na verdade,
 se escreve fora da escola" (Antunes, 2003, p. 62-63)

Figura 10 – Texto 5 – Acadêmico 3

frases do Karl Marx. São elas: "Não é a consciência do homem que lhe determina
 o ser, mas ao contrário o seu ser social que lhe determina a consciência", "O
 caminho do inferno está pavimentado de boas intenções". Quanto à estrutura da
 biblioteca pode se relatar a carência deste local, como também o laboratório de
 informática.

Figura 11 – Texto 8 – Acadêmico 3

Em ambos os exemplos, o acadêmico utilizou as aspas como sinais de citação, em cotexto dialogal, de acordo com a classificação de Dahlet (2007), trazendo para o texto – de forma demarcada – umavoz que não era sua. Dessa forma, ele estabelece em seu dizer uma base teórica, que fundamenta sua escrita.

Através dos exemplos acima busco demonstrar que há uma relação entre os sinais de pontuação e os usos que fazemos deles, como elementos que cumprem uma função no texto, a qual não é somente demarcar pausas, mas auxiliar na construção de um sentido para a escrita.

CAPÍTULO III: ALGUNS INDÍCIOS

Na perspectiva aqui assumida, o processo de aquisição da escrita seria um processo sem começo, sem fim. Em virtude desse pressuposto, acredito que, no exame dos diferentes e inúmeros enunciados escritos produzidos pelos inúmeros e diferentes escreventes, muito provavelmente, nos depararemos, continuamente, com as *metamorfoses mais inesperadas, com processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso das formas, com descontinuidades....* (Cristiane Carneiro Capristano)

Na epígrafe acima, a Professora Cristiane Capristano (2007) aponta o processo de aquisição da escrita com um processo sem começo e sem fim. O processo de aquisição – no recorte que ela apresenta em seu trabalho - corresponde ao período que cobre a entrada da criança na escola e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para pesquisar a escrita realizada por acadêmicos de Licenciatura em Letras, especificamente o uso dos sinais de pontuação, utilizo-me da reflexão da autora e compreendo a escrita como um processo sem começo e fim, com formas inesperadas, descontínuas. Conforme explico no Capítulo I, a relação do sujeito com a linguagem se constrói na tríade sujeito – língua – Outro, por meio do diálogo, numa construção que é contínua e perpassa toda a vida do sujeito, em seu contínuo processo de Letramento, portanto, compreendo a aquisição da escrita nesse sentido, como processo sem começo e sem fim.

Bernardes (2005), em sua tese sobre o uso da pontuação na escrita inicial de crianças, sistematiza dois elementos, a saber: *pontuabilidade* e *pontuação*. *Pontuabilidade* refere-se a todos os segmentos do enunciado que são passíveis de receber algum tipo de pontuação e a *pontuação* é o registro efetivo desses sinais. Em geral, nos textos há inúmeras possibilidades de se utilizar a pontuação, ou seja, há pontuabilidade, enquanto que a pontuação aparece como o sinal selecionado e registrado.

Assim, há textos em que pontos inesperados surgirão, também existem possibilidades que seriam latentes, entretanto não se realizaram. O inesperado somente ocorre porque, como Capristano (2007) diz, somos diferentes escritores, produzindo inúmeros enunciados e também porque não temos controle total sobre o nosso dizer, considerando a língua em seu funcionamento discursivo. É sobre esses escreventes e sobre esses enunciados que me detenho neste capítulo.

3.1 PONTUANDO A SUBJETIVIDADE

O período histórico atual denominado de pós-modernidade, época de grandes transformações e criatividade, vem acompanhado de dúvidas, desafios, incertezas, ao mesmo tempo em que encontramos muitas respostas e inovações. Um desses desafios diz respeito à maneira de compreender ou **(re)pensar a subjetividade**.

Signorini (2006), em seu artigo “Figuras e Modelos Contemporâneos da Subjetividade” nos diz que a história e o tempo estão inter-relacionados na constituição da subjetividade/identidade do sujeito e na representação da realidade.

O sujeito pós-moderno é complexo e caracterizado pela autora como ator intermitente ou flutuante. Esse sujeito não é fixo, está em transformação, desenraizado temporalmente, é heterogêneo, fluido e mutante. É um sujeito “que se constitui entre linguagens”. (SIGNORINI, 2006, p.336). Os estudos nessa área podem ser agrupados em duas grandes vertentes, com a primeira referindo-se aos paradigmas da modernidade. Embora haja diferença entre as diversas abordagens, esses paradigmas aludem, de modo geral, a idéia “do sujeito como uma unidade recuperável” e pluralizado. (SIGNORINI, 2006, p.334).

A segunda grande vertente dos estudos refere-se aos paradigmas da pós-modernidade. Também abrange diversas abordagens – Prigogine, Bakhtin, Derrida, Pearce, Deleuze³⁹, entre outros – que possuem como ponto de convergência a difusão em diferentes graus e o não fechamento, o sujeito infindável, de acordo com a autora. É sob o olhar dessa vertente que abordarei os textos que compõem o *corpus* de análise.

Quando você ingressa na Universidade, algumas vezes é levado a escrever, não o que você realmente deseja, mas o que você imagina que o professor ambiciona ler, porque ele detém a “moeda de troca”: a nota. Quando um acadêmico produz textos que refletem as ideias que esse graduando imagina que o professor deseja ler, em detrimento de suas próprias opiniões, ele coloca em jogo sua subjetividade⁴⁰. No jogo da subjetividade, há o deslocamento do autor – o sujeito

³⁹ Esses são os autores citados por Signorini (2006) em seu texto, e não os referenciais adotados para esta pesquisa, embora relevantes para os estudos em linguagem.

⁴⁰ É uma idealização do aluno, não uma regra imposta pelo professor, pois existem muitos professores que se opõem justamente a essa prática.

que escreve – paradar voz e vez ao processo subjetivo que emerge na escrita. Na produção de um texto, o escritor imagina ter um controle sobre seu dizer, inclusive quando opta por um deslocamento subjetivo. Contudo, a subjetividade que emerge na escrita (e que eu busco apontar nesse trabalho) é aquela sobre a qual o sujeito não tem controle. Um dos indícios desses sinais subjetivos poder ser observado pelo uso dos sinais de pontuação, justamente porque se o sujeito não tem controle total sobre a linguagem há sempre algo que escapa e que, por vezes, pode ser identificado pelo uso dos sinais de pontuação (ou pela falta deles).

A escrita se constrói no processo linguístico, em que a condição do sujeito não é somente de usuário da língua, mas aquele que é construído pelo linguístico, sujeito não fechado, infundável.

Por meio da noção de interação proposta por De Lemos (1989, 1995, 1998, 1999, 2001, 2002) compreendo que o homem é um produto de sua atividade linguística e sua subjetividade aparece na relação tríade sujeito/Outro/língua⁴¹.

Na concepção adotada a interação é o fenômeno discursivo em que o sujeito se movimenta na linguagem, especificamente no texto, a escrita é resultado de uma experiência linguística-discursiva abrangente que envolve o sujeito. No momento da produção textual, há demarcações subjetivas e singulares de cada sujeito. Cada escrita é única e apresenta características distintas, porque revela a marca, a singularidade do sujeito no momento de sua escritura.

Na escrita apresentamos a singularidade justamente porque cada sujeito produz um enunciado único e singular, que não será jamais repetido. Mesmo que ocorra a repetição da frase, o sujeito que escreve e o contexto serão outros, é o discursivo que garante esse efeito não repetível. Quando afirmo que o sujeito será outro não estou me referindo a uma pessoa distinta e sim, estou me referindo ao mesmo sujeito que foi transformado. É um novo sujeito que emerge modificado pelo linguístico. Também há casos em que a repetição é realizada por diferentes sujeitos, contudo, o linguístico que age sobre o sujeito transforma-o criando, conforme afirmo anteriormente, um acontecimento único e não repetível.

A pontuação é um dos mecanismos que indicia a subjetividade do sujeito na escrita, assim, a marca, a presença desse sujeito se faz também por

⁴¹ Conforme citação de PEREIRA DE CASTRO *apud* SALEH (2000), p. 19.

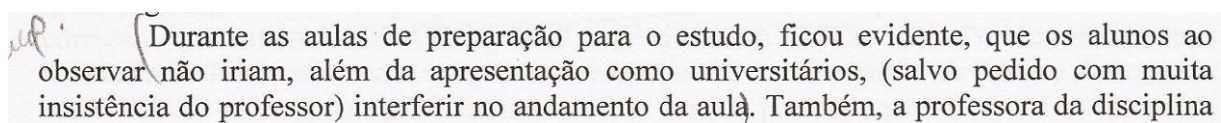
meio da pontuação. Bernardes, ao relacionar autor e texto na configuração do estilo, confirma essa como uma marca do sujeito no texto, ao afirmar:

Nossa reflexão a respeito do estilo visa justamente percorrer este terreno em que autor e texto não somente estabelecem uma correlação, mas também se mesclam, ou seja, este lugar no qual o estilo irrompe por meio de marcas que ficam gravadas no texto, que nele se inscrevem à revelia do sujeito. (BERNARDES, 2002, p. 61).

Há inúmeras formas de o sujeito deixar marcas em sua escrita. Para Chacon “qualquer marca de linguagem que figure na produção gráfica pode ser caracterizada como uma marca de escrita.” (CHACON, 1997, p. 119). Contudo, neste trabalho fiz a opção pelos sinais de pontuação justamente porque eles representam marcas privilegiadas e específicas da linguagem escrita.

Nas produções textuais analisadas, **encontro algumas marcas específicas de cada sujeito, indiciando a subjetividade daquele que escreve**⁴². Vamos observar, nas análises, alguns exemplos.

O primeiro sujeito analisado utiliza-se frequentemente dos parênteses para acrescentar ou complementar informações, durante a produção de seu texto. Dahlet (2007), na divisão que apresenta entre os sinais de sequencialização e sinais de enunciação, classifica os parênteses como sinais de enunciação. No exemplo a seguir, esses sinais aparecem como hierarquizadores discursivos que ocorrem em cotextomonologal. Observe-se isso nas figuras a seguir:



(Durante as aulas de preparação para o estudo, ficou evidente, que os alunos ao observar não iriam, além da apresentação como universitários, (salvo pedido com muita insistência do professor) interferir no andamento da aula). Também, a professora da disciplina

Figura 12: Texto 11 – Acadêmico 1

⁴² Embora a proposta deste trabalho tenha por objetivo analisar a subjetividade do sujeito escrevente, esta análise se dará pelo próprio texto, material linguístico selecionado para compor o *corpus* de pesquisa. O sujeito empírico não é relevante. A única característica que considero importante destacar, é que – conforme afirmei no Capítulo I: Os primeiros pontos – os textos foram produzidos por acadêmicos do primeiro ano de Licenciatura em Letras, pois a nossa relação com a linguagem, nos constitui e transforma durante toda a vida e de forma mais intensa quando se torna nosso objeto de estudo, quando passamos a refletir sobre ela.

Essa figura apresenta duas marcas de parênteses. Os parênteses a que me refiro abrem em “(salvo” e fecham em “do professor)”, sinal de pontuação selecionado e utilizado pelo graduando. A segunda marca de parênteses que abrem em “(Durante” e fecham em “da aula)”, foram inseridas posteriormente pela Professora, no momento da correção e não constituem o foco neste momento de análise.

Outro ponto que me chama a atenção foi o uso de dois sinais, em sequência, a vírgula e a abertura dos parênteses (*universitários, (salvo)*). Num primeiro momento, a observação que faço direciona-se para o fato de que a vírgula estaria (juntamente com a vírgula anterior) separando uma oração intercalada. Ainda observando o enunciado, começo a refletir sobre a frase apresentada entre parênteses, não seria ela também uma oração intercalada? Se sim, o aluno também poderia ter optado por utilizar a vírgula para separá-la. Por que, então o sujeito fez a opção pelo uso de parênteses?

Ainda ao analisar esse trecho me ocorre outra reflexão⁴³, baseada no conceito de pontuabilidade de Bernardes (2005): se a vírgula foi colocada com a intenção de separar orações que se relacionam em um mesmo enunciado, o acadêmico poderia ter optado por escrever a vírgula após o fechamento de parênteses e não o fez; isso pode indicar um conhecimento das regras gramaticais, considerando que ele acrescentou a vírgula antes da abertura dos parênteses – acrescido de outro dizer; compreendo que sugere um movimento subjetivo do sujeito escrevente, é a ocorrência que me dá pistas sobre o acontecimento linguístico-discursivo que ocorre à revelia do sujeito.

Em Saleh (2008, 2012), numa análise longitudinal de textos narrativos produzidos por uma criança, em relação ao uso dos sinais de pontuação, há um referencial teórico que pode embasar minha suposição. A autora indaga e responde

O que a presença dessas marcas de pontuação pode dizer da relação dessa criança com a linguagem? A meu ver elas indicam a criança numa posição de um certo distanciamento em relação ao seu próprio texto, numa atitude, por assim dizer, reflexiva. (SALEH, 2008, p.7)

Em relação ao uso específico dos parênteses utilizado pela criança em questão, a autora acrescenta que

⁴³ Torno a repetir, todas as hipóteses que produzo nesse estudo são construções realizadas pelo meu olhar de pós-graduanda, não são únicas, nem se fecham nessas análises.

Opera-se uma substituição que não parece decorrer do reconhecimento de um erro, mas do reconhecimento da possibilidade de uma maior adequação lexical. (...) Ou seja, a criança se volta sobre seu próprio dizer, o que aponta “para a emergência de um sujeito em outro intervalo: naquele que se abre entre a instância que fala e a instância que escuta, instâncias não coincidentes [...]” (De Lemos, 2002, p.62).

Porém, não é a substituição em si que indica a emergência dessa posição, mas a diferença de sentido entre o termo substituto e o substituído, isto é, a diferença que se instala, na cadeia, a partir de uma relação de semelhança. (Saleh, 2008, p.7)

Observando a expressão “ficou evidente”, escrita entre vírgulas, sugere-se que o sujeito se utiliza dos sinais de pontuação para em sua própria escrita, posicionar-se. Por outro lado, aqui podemos falar de uma ocorrência de pontuação que fere a pontuabilidade, a qual, nesse caso, está estritamente relacionada à faceta linguística da pontuação. Observe-se que o corte na cadeia pela vírgula se fez em um ponto em que há uma relação de complementação do sintagma, configurando-se aquilo que a gramática normativa vai denominar oração coordenada assindética.

De acordo com Saleh (2012), as inadequações são igualmente reveladoras da história da relação do sujeito com a escrita:

Adequação e inadequação revelam o processo de interpretação da criança pelo movimento linguístico, textual e discursivo/enunciativo da escrita, através do qual se consolidou a presença dos sinais de pontuação em seus textos. Dessa forma, essa flutuação mostra a criança habitando a estrutura cujos elementos são a fala/escrita do adulto, a língua e a fala/escrita da própria criança; mostra ainda a criança sendo movimentada por essa estrutura, sem se fixar em nenhuma das três posições que a compõe. (SALEH, 2012, p. 214)

Entendo que no dado acima a inadequação, que se instaura pela superposição da vírgula e dos parênteses, é indicativa da predominância da segunda posição na relação do acadêmico com a escrita. Mas também entendo que, assim como no caso da criança que produziu os textos analisados pela autora, essa inadequação, juntamente com os sinais adequadamente utilizados, revela a relação do acadêmico com a escrita, a qual o mostra no movimento da estrutura, circulando pelas três posições que a compõe.

Apresento mais três exemplos em que o graduando faz uso dos parênteses em sua escrita:

de de culturas. Como resultado: a marginalidade e/ou a conformação (por parte daqueles que foram alunos e tiveram esse ensino) em desempenhar, pelo menos, alguma função, ~~conferir~~ ^{ressalta} a autora.

Figura 13: Texto 5 – Acadêmico 1

Analisar se o uso da linguagem publicitária pode contribuir (ou não) para a formação do preconceito.

Figura 14: Texto 12 – Acadêmico 1

O professor-pesquisador deve se tornar o mediador da construção do conhecimento em sala de aula. Deve se atrelar aos novos conceitos (os conceitos corretos) e passar para os alunos.

Figura 15: Texto 7 – Acadêmico 1

Na classificação de Dahlet, anteriormente mencionada, os parênteses seriam hierarquizadores discursivos – cotextomonologal – sinais de enunciação. É exatamente essa função que eu observo no uso desse sinal nos exemplos citados.

Nas figuras 13, 14 e 15 o uso dos parênteses, assim com na figura anterior (12), foi escolhido para acrescentar informações que o autor considerou relevantes. Ao fazer a opção por colocá-las entre parênteses, o aluno confere a essa parte do enunciado certo realce. É o sujeito que emerge no seu próprio dizer, posicionando-se ou complementando a informação, esclarecendo-a.

Em relação aos quatro exemplos retirados de produções distintas realizadas por um mesmo estudante, tanto manuscritas quanto digitadas, percebe-se que o uso desse sinal é recorrente na escrita desse acadêmico.

É justamente essa recorrência que me chama a atenção. O aluno poderia optar por acrescentar essas informações de diversas outras formas em seu texto,

utilizando-se da vírgula, de travessões ou no próprio uso das palavras na construção do seu enunciado.

Assim como Saleh (2008, 2012), atribuo a esse uso recorrente dos parênteses uma atitude reflexiva do estudante para com sua escrita, o voltar-se sobre seu próprio dizer.

Ao perceber que o uso dos parênteses é recorrente nos textos do acadêmico, como uma marca que se manifesta em sua escrita, como um traço que lhe é próprio, reafirmo que a presença do sujeito na escrita se faz também por meio da pontuação, revelando a subjetividade desse sujeito escrevente, como uma assinatura. Isso, porém, não impede a ocorrência quase simultânea de marcas de pontuação que indicam uma outra forma do sujeito se mostrar na sua escrita, por aquilo que escapa ao funcionamento da escrita constituída. Foi o que procurei evidenciar acima ao me voltar para a sobreposição de sinais e para o corte em um ponto inesperado da cadeia.

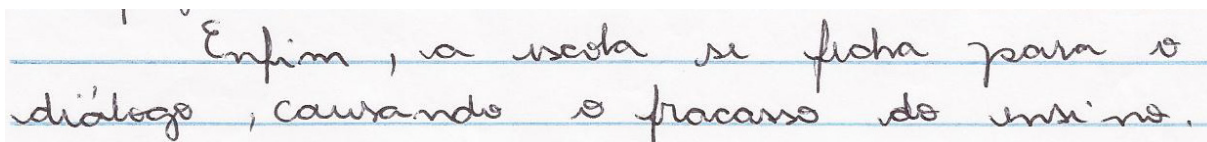
Retomando as perguntas da tabela 1: *a) Como os sinais de pontuação interferem nos efeitos de sentido, em textos produzidos por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras? b) Qual o papel do Outro na construção desse texto? c) O Outro interfere na seleção e uso dos sinais de pontuação?*, faço a seguinte reflexão:

A seleção e o uso dos parênteses nos exemplos acima apresentados interferem na construção de sentido do texto, pois o uso dos sinais colabora para a construção sintática, semântica, prosódica e discursiva do texto.

A escolha por esse sinal de pontuação – parênteses – demonstra que, mesmo inconscientemente, o sujeito corta a ideia que estava apresentando e acrescenta um dado significativo para si próprio, ele se posiciona perante seu próprio dizer, o que evidencia uma faceta da sua relação com a linguagem.

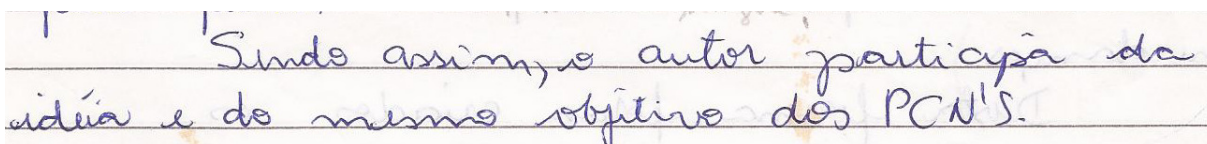
Considero, ainda, que esse texto foi produzido para um Outro específico, e esse Outro interfere na construção do texto, assim como na seleção e uso dos sinais de pontuação que o sujeito insere no seu texto no momento da escrita.

Para complementar esta discussão sobre a marca do sujeito, que se constitui em sua escrita, revelando traços de sua subjetividade, acrescento o exemplo do segundo acadêmico:



Enfim, a escola se fecha para o diálogo, causando o fracasso do ensino.

Figura 16: Texto 4 – Acadêmico 2



Sendo assim, o autor participa da ideia e do mesmo objetivo dos PCN's.

Figura 17: Texto 6 – Acadêmico 2

Assim, fica claro que o papel do professor é mediar e não lançar sobre o aluno o conhecimento, para que o educando assimile ou não esse conhecimento.

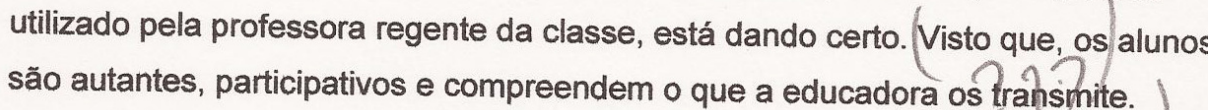
Figura 18: Texto 10 – Acadêmico 2

Observo que esse sujeito, com muita frequência, utiliza a vírgula para separar as palavras que ligam os enunciados de seu texto no mesmo parágrafo ou em parágrafos distintos, funcionando como elementos de conexão. Aparecem, nas figuras 16, 17 e 18 – *enfim*, *sendo assim* e *assim* – respectivamente, todos separados por vírgulas, as quais representam ocorrências distintas.

Esse sinal de pontuação, da forma como é usado, ocorre tanto em produções manuscritas, quanto nas impressas. Esse uso da vírgula após os conectores está adequado ao que propõe a gramática normativa, como também é da ordem da pontuabilidade, recebendo a respectiva pontuação.

Posso, então, considerar que o uso da vírgula após os conectores é uma marca recorrente na escrita desse sujeito. Esse uso é realizado, nas figuras apresentadas, para separar um elemento de ligação finalizador. As palavras *enfim*, *sendo assim* e *assim* ligam o que foi dito anteriormente, introduzindo uma pequena conclusão sobre seu dizer, é um traço subjetivo presente na escrita desse acadêmico porque, na maioria das vezes, ele estabelece uma relação entre os enunciados, utilizando-se de um elemento finalizador, separado por uma vírgula.

A partir dessa marca, apresento o próximo enunciado também retirado de uma produção realizada pelo mesmo acadêmico:



utilizado pela professora regente da classe, está dando certo. Visto que, os alunos são autantes, participativos e compreendem o que a educadora os transmite.

Figura 19: Texto 10 – Acadêmico 2

Nessa produção, o graduando aplicou o mesmo princípio de uso dos sinais de pontuação que utilizou para as três figuras apresentadas anteriormente: ele escreveu “*visto que*”, como um conector, acrescentou uma vírgula e continuou a escrita de seu enunciado. Nesse exemplo específico, o uso da vírgula não está corretamente aplicado de acordo com a pontuabilidade da cadeia e com a gramática normativa. Contudo, eu observo uma certa lógica na construção desse enunciado realizado pelo sujeito: se após cada palavra ou locução, da qual ele se utiliza, no início do enunciado, para tentar estabelecer uma relação de coesão em sua escrita, ele escreve uma vírgula, provavelmente ele considerou *visto que* como um conector que necessitaria da vírgula após sua escrita.

Permito-me, então, concluir que uma marca presente na escrita desse acadêmico é, geralmente, acrescentar a vírgula após utilizar elementos de ligação entre os enunciados, especialmente os finalizadores, característica essa que pode ser atribuída ao imaginário desse estudante. O imaginário, nesse caso, é a imagem que o sujeito projeta sobre a escrita e sobre seu escrever, é a suposição daquilo que ele imagina como elemento constituinte da língua escrita, e que, portanto, leva à sua realização na escrita.

O imaginário é construído pelo sujeito através da interação com o Outro enquanto instância representativa da linguagem. A partir dessa interação, o sujeito se constitui na linguagem ao mesmo tempo que a linguagem o constitui. Aprofundo um pouco mais esses conceitos no próximo tópico O Outro: representações e significações.

Para fechar esse tópico, apresento os exemplos do terceiro sujeito. Nesses exemplos, o acadêmico utiliza-se do ponto final no meio de sentenças, nas quais, de acordo com a gramática normativa, não seria possível essa utilização.

cultura do aluno e a aprendizagem. (Devido a esse distanciamento, se manifesta a falta de eficácia da instituição escolar. Que muitas vezes se distancia do aluno.) Desconsiderando este como “aluno-falante”. Seja pela tendência da discriminação

Figura 20: Texto 8 – Acadêmico 3

Além disso, o relatório busca referenciar os conhecimentos observados na prática. Baseando-se em documentos oficiais como PCNs e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Figura 21: Texto 7 – Acadêmico 3

diretor da instituição escolar). Este apresentou a acadêmica uma turma de oitava série, e a professora de Língua Portuguesa. Com essa turma e professora as anotações do estudo do meio seriam observadas. No período de quatro aulas.

Figura 22: Texto 8 – Acadêmico 3

Em todas as construções realizadas por esse sujeito não há coincidência do “uso correto” do ponto final. Ele é utilizado, de acordo com a gramática normativa, para indicar o encerramento da frase, a finalização. Em todas as figuras, o acadêmico segmenta seus textos em pontos nos quais, sob a minha análise, não há fim do enunciado e sim, sequência. Dessa forma, essa segmentação pode ser interpretada como uma ocorrência efetivada dentro do imaginário do sujeito, embora se apresente como transgressão à norma.

Retomando Dahlet, o ponto final que funcionaria como um sinal de pontuação que atua em nível sintagmático, cortando “o contínuo linear da escrita” (DAHLET, 2007, p. 293), foi classificado como sinal de sequencialização, cuja função pode segmentar a linearidade do enunciado na escrita.

Se o acadêmico segmenta seu enunciado em um ponto que poderia haver sequência, questiono: Como, então, interpretar essa marca do sujeito no seu texto, através do uso do ponto final?

Repito aqui, a questão do imaginário, a projeção do que o aluno imagina ser possível de realizar no seu texto e, conseqüentemente, a efetivação desse uso. Esse imaginário pode ter sido construído pela ideia estabelecida (e na maioria das vezes incorreta) de que a pontuação possui a função de representar pausas - que remetem à fala - na escrita, conforme expliquei no capítulo anterior (2.2 A escrita como representação da fala). Essa projeção só acontece porque somos seres de linguagem, fundamentalmente. Ela não está dissociada dos sentidos sobre a escrita a partir dos quais a relação do aluno com esse modo de funcionamento da linguagem se constituiu ou tem se constituído.

Dessa forma, entendo que cada escrita possui sua especificidade e de uma forma ou de outra registra marcas específicas daquele que escreve, mesmo que não estejam de acordo com o que propõe a normatividade. Mais uma vez, afirmo que não estou me apresentando contra a normatividade e defendendo a ideia de que tudo pode na língua. Certas restrições e estabelecimentos de regras são importantes, necessárias e devem ser estudadas e seguidas, mesmo porque as regras são estabelecidas a partir de certos usos. Pretendo apenas apresentar como a pontuação é percebida e realizada por um graduando em Letras e como a presença do Outro interfere nesse uso.

Também julgo relevante destacar que entendo a escrita como um processo, em transformação constante no decorrer da existência do sujeito, alterando-se conforme seu grau de letramento se amplia. Isso pressupõe que, mesmo podendo afirmar, algumas vezes, que o aluno se apropriou da escrita, esse apropriar-se não recebe o sentido fechado, acabado, é um apropriar-se e desapropriar-se contínuo.

Embora a segmentação nesses casos não seja possível, e, desta forma, o uso do ponto final não esteja adequadamente utilizado, dados como esses são relevantes na medida em que fornecem pistas da relação do aluno com a escrita, indicando, portanto, que a sua maneira de construir um enunciado decorre da sua projeção da escrita e de seu imaginário sobre o uso dos sinais de pontuação. São relevantes ainda porque permitem evidenciar a pontuação como um dos elementos constitutivos da escrita, assim como o léxico, a sintaxe, o ritmo etc.

A pontuação é um mecanismo que organiza a escrita, apresentando um papel semântico, sintático, prosódico e discursivo. O imaginário é construído a partir da relação do sujeito com o Outro, instância da linguagem, e que, a partir do que apreende nessas relações, o futuro professor projeta em sua escrita.

Das marcas do sujeito, as quais expressam indícios de sua subjetividade, passo agora aos indícios do Outro.

3.2 O OUTRO: REPRESENTAÇÕES E SENTIDOS

Opto por iniciar essa reflexão sobre o papel do Outro na constituição da linguagem, trazendo a acepção dada por De Lemos (1989, 1995, 1998, 1999, 2001, 2002), de acordo com a qual o discurso aconteceria nos movimentos linguísticos que se constroem a partir das relações linguístico-discursivas, que se dão na interação. A língua age sobre nós, nos significa e transforma. A nossa condição de ser humano é justamente sermos significados no universo simbólico.

Decidi tomar o diálogo enquanto fenômeno de natureza discursiva, como unidade de análise e, ao mesmo tempo, como lugar de inserção da criança na linguagem.

Essa reformulação do objeto correspondia também a um novo modo de interrogar os dados, já que o enunciado da criança não seria mais interpretado como evidência empírica de um conhecimento categorial da língua, mas como indício do processo instaurado pela sua relação com a linguagem de que o outro era portador e representante. (de LEMOS, 1989, p. 4)

Nessa interação, através da ideia (proposta por De Lemos, 1989) que elege o diálogo como unidade básica, a autora inicialmente propôs três processos: *especularidade* – processo no qual a criança espelha-se nas formas produzidas pelo adulto; *complementaridade* – processo no qual a criança retoma e complementa o enunciado adulto e *reciprocidade* – a criança assume seu papel de interlocutor com o adulto, voltando-se para seu próprio dizer. A partir do final da década de 1980, esses processos foram reinterpretados em um avanço da teoria⁴⁴.

A autora propôs o interacionismo⁴⁵ como a relação que se dá em uma estrutura constituída pela tríade criança, Outro, língua, na qual, através dos

⁴⁴ A contribuição desses estudos é essencial para a área de aquisição de linguagem, entre outras áreas. A denominação desses processos, em sua primeira elaboração, tal como apresentei aqui, é ainda encontrada em trabalhos recentes como OLIVEIRA (2001), MASINI (2004) e RECHIA (2009).

⁴⁵ O termo interacionismo é utilizado em teorizações sobre o processo ensino-aprendizagem e teorizações sobre aquisição da língua. Preciso esclarecer que, embora a nomenclatura usada seja a mesma, o sentido atribuído diferencia-se em cada perspectiva conceitual. Na perspectiva de DeLemos (1989, 1995, 1998, 1999, 2001, 2002), esse termo assume uma significação própria, conforme exposto neste estudo.

processos de interação, a criança emerge e se constitui enquanto sujeito. Saleh, em relação ao interacionismo diz que

O interacionismo, ao contrário, defende que a aquisição da linguagem, oral e/ou escrita, é um processo de subjetivação pela linguagem. Isso significa que não é a criança que se põe frente à língua, mas é esta que a captura, que a faz sujeito, submetendo-a ao seu funcionamento. Afinal, o adulto, que também está sob o efeito do funcionamento da língua, atribui à criança o estatuto de falante muito antes de ela falar. (...)

Para o interacionismo, a relação da criança com a linguagem supõe sempre a presença do outro e da língua. O outro como aquele que interpreta a criança; a língua como o que permite essa interpretação. Assim, para dar conta da mudança da fala infantil é preciso considerar não só a fala da criança (e sua história), mas ver como essa fala se relaciona com a fala do adulto e com a própria língua. São os efeitos da fala do adulto sobre a fala da criança que a levam adiante na linguagem e fazem com que o seu percurso nesta seja único. (Cf. Pereira de Castro, 1998). (SALEH, 2008, p.160).

Os três processos que a autora apresenta – *especularidade, complementaridade, reciprocidade* – são movimentos nos quais o adulto participa com a criança na atribuição de conhecimento, colocando a fala desta em movimento na língua, pois ela se reconhece como sujeito, o que permite o processo de aquisição. O adulto representa a atividade interpretativa da fala da criança atribuindo-lhe forma, significado e intenção. A interação é uma atividade recíproca, na qual a criança é sujeito em constituição assim como o adulto também o é. Nesse sentido, a fala do adulto se diferencia da fala da criança por possuir uma relação mais sistematizada com a língua, o que não significa que essa relação se apresente fechada, estática ou sem rupturas. Ou ainda, que não ocorra a interferência do Outro nessa relação.

Esses três processos são reinterpretados posteriormente em termos de posições primeira, segunda e terceira posição. A primeira a depender da prevalência da fala do outro na fala da criança (incorporação); a segunda dos movimentos da língua na fala da criança, promovendo quebras e deslocamentos de construções linguísticas, o que resulta, muitas vezes, em construções inusitadas; e a terceira do movimento da criança sobre o seu próprio dizer, quando ela reflete sobre o que disse e se corrige. Na escrita observo esse movimento por correções, apagamentos, comentários etc., até mesmo em textos de adultos.

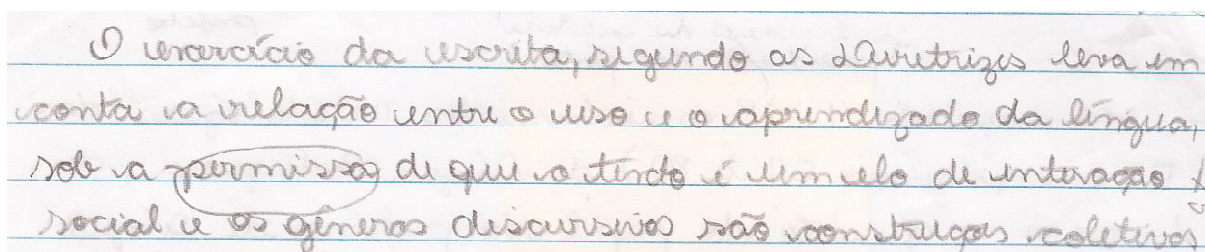
Dessa forma, no processo de aquisição, passamos da dependência dialógica ou de interpretados para um maior controle de nossa produção discursiva. Tornamo-nos intérpretes do Outro, de nós mesmos e da língua como geradores de sentido e intenção⁴⁶.

Embora De Lemos (1989, 1995, 1998, 1999, 2001, 2002) tenha estudado profundamente a aquisição da linguagem por crianças (especialmente no que se refere à fala), a inovação que ela propôs sobre aquisição pode ser utilizada com os professores em formação, pois a nossa relação com a língua transforma-se continuamente, o processo de aquisição está presente em toda a nossa existência. Como sujeitos de linguagem somos constantemente ressignificados pela linguagem, na coexistência das três posições.

Em relação à escrita e aos sinais de pontuação, apresento exemplos de como essa relação se constrói, baseando-me na perspectiva interacionista proposta por De Lemos(2001, 2002).

Numa primeiromomento, suponho que o aluno procura seguir metodologicamente as orientações propostas pela professora. Há a primeira versão, seguida pela segunda versão do mesmo texto, na qual o aluno está sob o efeito do sentido atribuído pela professora. No entanto, não há garantias de que ele consiga recuperar esse sentido, visto que a linguagem é opaca, ou seja, não é transparente.

Nessa suposição, o parágrafo refeito altera exatamente o que foi indicado. Contudo, é necessário aqui entender que entra em funcionamento a condição de sujeito do aluno, na medida em que ele se volta para seu texto, a partir da indicação do Outro, com a necessidade de identificar o que precisa ser alterado, pois a Professora apenas fez a indicação (genérica) de pontuação.



O exercício da escrita, segundo as autoras leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um ato de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas.

Figura 23– Texto 5 – Acadêmico 3

⁴⁶Agradeço ao grupo de estudos, especialmente à Professora, pela contribuição nessas discussões.

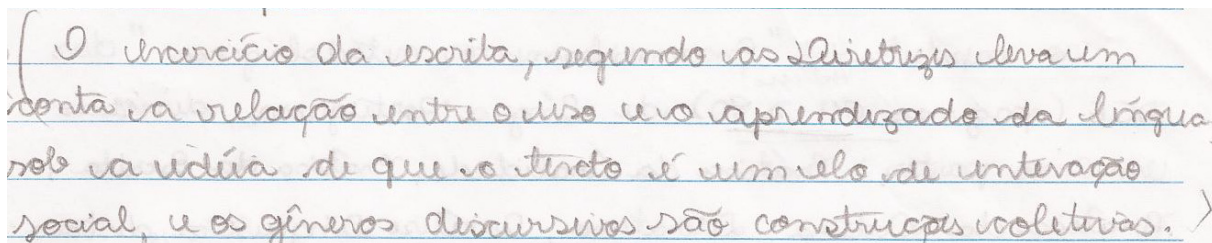


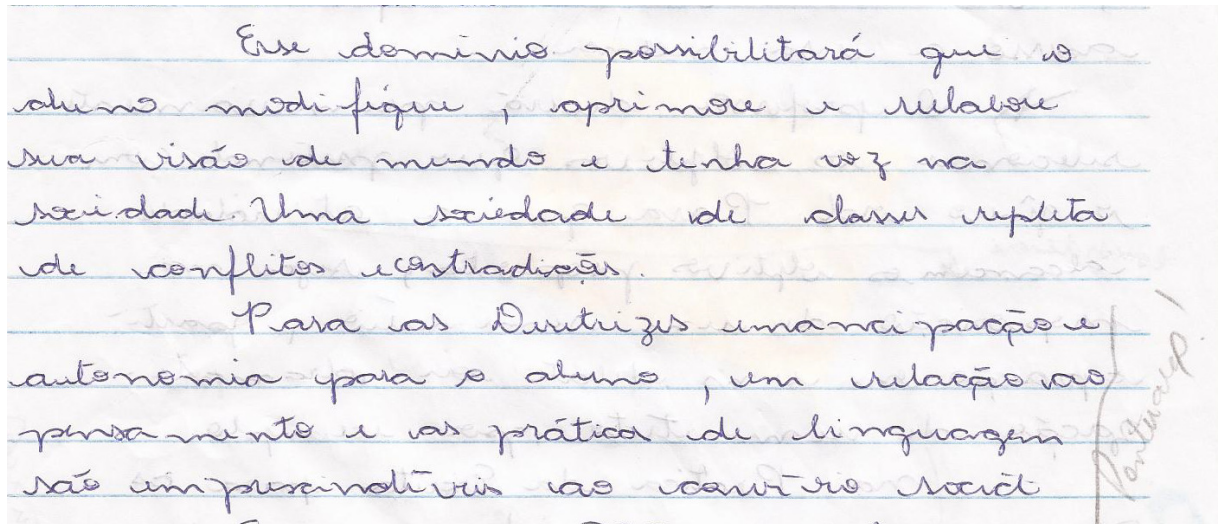
Figura 24 – Texto 6 – Acadêmico 3

Observe-se que na construção dos parágrafos, apresentados anteriormente, a professora indica para o aluno que o uso da pontuação está inadequado. O acadêmico, então, refaz o texto alterando⁴⁷, no parágrafo indicado, o uso da vírgula e somente esse uso. Nesse exemplo, percebo o movimento do sujeito como o da primeira posição, construída por De Lemos (2001, 2002) e explicada anteriormente. Nessa posição, a fala do outro é incorporada pela criança, assim, o acadêmico retorna ao que escreveu, somente corrigindo a vírgula, justamente porque a professora fez essa indicação, ou seja, não é o movimento do sujeito sobre seu próprio dizer que prevalece, e sim o da professora.

Do ponto de vista da interação, posso dizer que o Outro atribui um sentido a essa elaboração e o graduando, a partir da intervenção da Professora, reelabora sua escrita, realizando seu próprio efeito interpretativo a partir da forma produzida pelo Outro. É necessário entender que além do movimento do Outro, há o movimento do próprio acadêmico sobre seu texto, a partir do sentido atribuído à intervenção do professor.

Em outra análise, o aluno não somente retoma o enunciado como também o complementa com seu próprio dizer, conforme os exemplos:

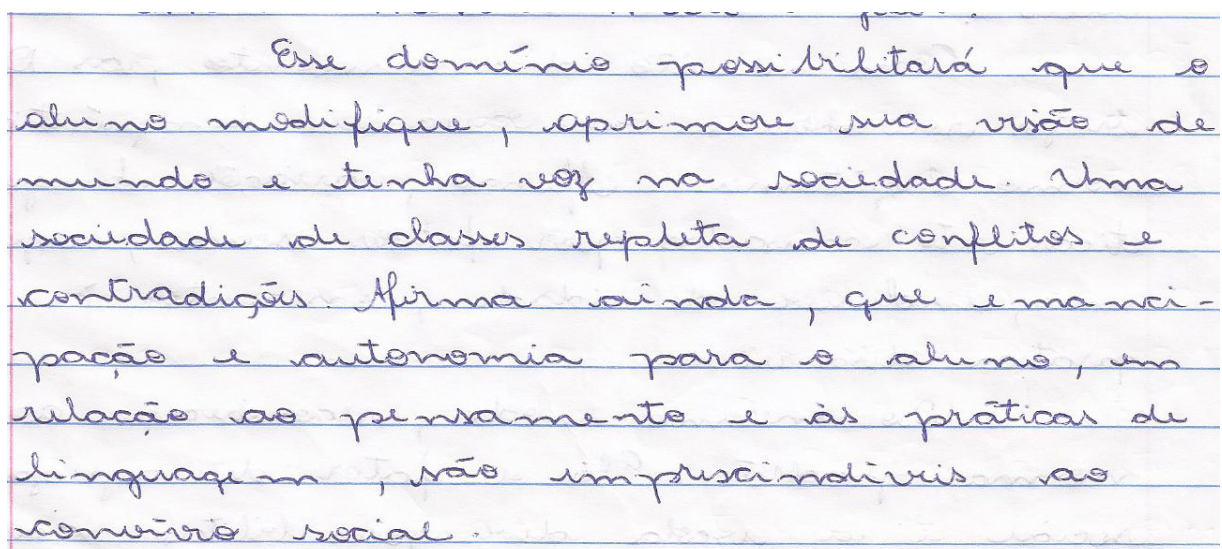
⁴⁷ Há ainda a alteração da palavra “permissa” (premissa), demarcada pela professora, substituída pela palavra ideia, contudo essa alteração não constitui meu foco de análise.



Esse domínio possibilitará que o aluno modifique, aprimore e reelabore sua visão de mundo e tenha voz na sociedade. Uma sociedade de classes repleta de conflitos e contradições.

Para as Dúvidas, emancipação e autonomia para o aluno, em relação ao pensamento e às práticas de linguagem, são imprescindíveis as condições sociais.

Figura 25 – Texto 8 – Acadêmico 2



Esse domínio possibilitará que o aluno modifique, aprimore sua visão de mundo e tenha voz na sociedade. Uma sociedade de classes repleta de conflitos e contradições. Afirma ainda, que emancipação e autonomia para o aluno, em relação ao pensamento e às práticas de linguagem, são imprescindíveis as condições sociais.

Figura 26 – Texto 9 – Acadêmico 2

A indicação dada pela professora refere-se à pontuação do segundo parágrafo. No entanto, o acadêmico, na reescrita, uniu o primeiro ao segundo parágrafo, modificando levemente, em alguns aspectos, o segundo. Além disso, há o acréscimo da vírgula no final desse parágrafo (em “*linguagem, são imprescindíveis*”). Dessa forma, o graduando não somente retoma o dizer do adulto, como o complementa e o expande com outros elementos.

Relembro que compreendo o parágrafo também como um sinal de pontuação e, como tal, elemento constituinte de sentido do texto. Para Faraco “o parágrafo é

uma subunidade de significado na unidade maior do texto, em geral **destacada graficamente** do conjunto pela entrada da primeira linha”. (FARACO, 2003, p. 208, grifos meus). O parágrafo, assim como os demais sinais de pontuação também são elementos constitutivos do texto, em suas atribuições de sentido, considerando inclusive o contraste do branco na escrita.

Para esclarecer melhor a compreensão do parágrafo como sinal de pontuação, retomo a ideia apresentada por Dahlet de que a escrita, hoje, é visual. A autora afirma que

Definimos a escrita como um continuum escritural que se manifesta num espaço gráfico bidimensional, ou seja, de dimensão horizontal (linear) e vertical (hierarquizante). Esse esclarecimento inicial, que está ao alcance de qualquer aluno, mesmo muito jovem, é um pré-requisito à entrada no mundo da escrita. A partir da sensibilização para a bidimensionalidade, o papel da pontuação poderá aparecer de maneira operacional como um sistema (e não mais como uma enumeração de regras prescritivas). (DAHLET, 2002, p. 35).

Em relação ao parágrafo, Dahlet apresenta historicamente a constituição desse sinal. Desse texto, transcrevo uma citação para auxiliar na compreensão do que afirmei anteriormente

(...) o parágrafo é o primeiro sinal de pontuação que apareceu nos textos, pois a ordem tabular, isto é, a introdução de marcas divisórias da escrita que permitiam ao escriba ou ao leitor referir-se diretamente a blocos textuais sem obrigação de retomar o texto desde seu início, respondia a uma necessidade prioritária em relação à segmentação de unidades textuais menores.

(...)

Por último apareceu a alínea, que é, morfológicamente falando, um branco, vazio. A alínea foi introduzida pela imprensa e, se pensarmos bem, esse fato não é casual. De fato, tratou-se de substituir algo cheio – o sinal de [§] – pelo vazio, pelo branco. (...)

Essa transformação decisiva consiste, a meu ver, na consagração da auto-suficiência da escrita a remeter a si mesma e a estruturar seus conteúdos sem outro recurso que a própria materialidade da página, no caso, o branco. (DAHLET, 2007, p. 290-292).

Apresento agora uma terceira análise, na qual os exemplos me dão pistas de que o acadêmico dialoga com o Professor e, sobretudo, com seu próprio texto utilizando-se, para isso, dos sinais de pontuação.

Não é a escola a única fonte de conhecimento, nem tampouco os livros escolares a única "coisa" a ser interpretada. Mas, cada dia letivo serve para que ao lado do professor o aluno, talvez, conquiste a autonomia necessária para controlar os seus estudos.

Figura 27 – Texto 6 – Acadêmico 1

Ainda, a autora aborda que a *mediação docente faz com que o aluno seja "capaz de transformar textos em fonte de ideias capazes de iluminar a compreensão do indivíduo sobre o mundo" (sic) e que o aluno deve ser o centro da aprendizagem (o que não ocorre no ensino tradicional).

Figura 28 – Texto 5 – Acadêmico 1

Assim, as DCEs são importantes porque é outra perspectiva, diferente (no que concerne à ideologia) dos PCNs. Embora, com uma visão um pouco preconceituosa das variantes como "língua dos excluídos", as Diretrizes trazem à luz a discussão do ensino de Língua Materna, situa^o o professor em torno das práticas que são norteadoras e importantes para o ensino, pois contribuem para a interação, ^{para a interação} que é relevante para o convívio na sociedade moderna. As DCEs são uma discussão diferente dos PCNs e, assim, são importantes porque fazem com que o professor tenha uma visão mais crítica a respeito dos documentos oficiais e de qualquer livro que trate do ensino de Língua Portuguesa.

Figura 29 – Texto 9 – Acadêmico 1

leituras críticas de especialistas em educação. Embora, ^{monicéll}certamente, somente os argumentos daqueles professores com vínculo maior com o Estado e que atenderam as expectativas do *programa* devem ter sido ouvidos.

Figura 30 – Texto 9 – Acadêmico 1

Nas figuras apresentadas, o professor de Língua Portuguesa em formação utiliza aspas para marcar em seu dizer a sua posição perante o professor (figuras 27 e 28). Faz uso dos parênteses, tanto demonstrando seu estranhamento à citação reproduzida (“SIC”), quanto acrescentando informações complementares ao seu enunciado – de acordo com a autora que ele está citando, e também em concordância com as ideias que apresenta ao seu interlocutor, usos observados nas figuras 28 e 29. Além disso, utiliza o recurso em itálico (figura 30). Em todos os exemplos, evidencia-se, além da relação com o dizer do Outro, a relação do próprio sujeito com seu dizer.

Nos exemplos apontados, o movimento observado corresponde à terceira posição, em que o aluno é sujeito do seu próprio dizer, na medida em que retoma escritura e age sobre seu texto, constituindo-se como sujeito construído pela linguagem.

Devo considerar que a relação do sujeito com a linguagem não se encontra fixada, nem ela decorre de uma sequência linear, cronológica de avanço, que preveja um momento de estabilidade e de domínio total da linguagem. De acordo com o que assumo teoricamente, o sujeito está em constante construção e transformação pelo linguístico. Dessa forma, não posso afirmar que a relação desse acadêmico com a linguagem encontra-se sistematizada (mesmo porque conforme acabo de afirmar a relação do sujeito com a língua é instável, apresenta oscilações) somente porque ele se utilizou dos sinais de pontuação para tentar construir efeitos de sentidos nos seus enunciados.

BRASIL, 2002, p. 17). Portanto, como caixinha de destruição pode passar mensagens prejudiciais e, por vezes, pode conter mensagens que podem ser contra ao que o Governo tenta passar em suas propagandas para as mais de 40 milhões de televisões presentes em casas brasileiras. Pois podem (as mensagens publicitárias) distorcer a realidade, manipular e são convites a passividade e a acomodação. (2002)

Figura 31 – Texto 12 – Acadêmico 1

O fragmento apresentado na figura 31 exemplifica bem essa oscilação linguística à qual todos os usuários da língua estão sujeitos. Esse texto foi um dos últimos produzidos pelo acadêmico 1, para a disciplina na qual todos os textos que compõem o *corpus* deste trabalho foram produzidos. Nos quatro exemplos anteriores, cuja produção ocorreu anteriormente ao exemplo acima citado, foi possível observar os movimentos de interação, nos quais ele se assume no diálogo com seu interlocutor como um sujeito que, aparentemente, tem domínio do seu processo de escrita. No exemplo da figura 31, ele mostra-se como sujeito em constituição, no qual o professor e os textos são os representantes da língua constituída.

Existem, ainda, duas situações que eu observo na reescrita dos textos do *corpus*. A primeira acontece quando o professor indica o que pode ser alterado e o aluno simplesmente retira aquele trecho de sua escrita, conforme os exemplos em sequência:

Na segunda aula, dia 26/05/10, a professora durante duas aulas de Língua Portuguesa continuou a passar os exercícios da aula anterior, exercendo a continuidade do conteúdo. A professora explicou novamente o conteúdo ao corrigir os exercícios. (Neste dia a professora deu aula para duas turmas diferentes, enquanto estava ausente, pediu para uma estudante passar exercícios no quadro sobre o conteúdo estudado.)

Figura 32 – Texto 8 – Acadêmico 3

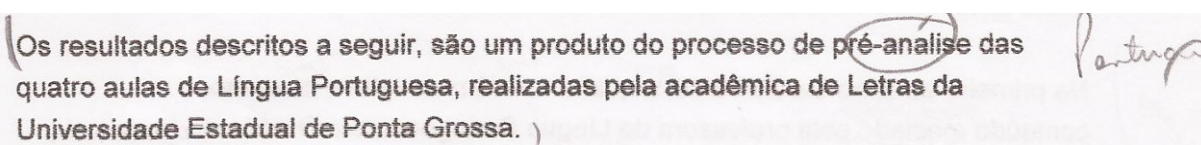
Na segunda aula, dia vinte e seis de maio de dois mil e dez, a professora durante duas aulas de Língua Portuguesa continuou a passar os exercícios da aula anterior, manifestando a continuidade do conteúdo. A professora explicou novamente o conteúdo ao corrigir os exercícios.

Figura 33 – Texto 9 – Acadêmico 3

O aluno, ao ser orientado para rever a pontuação utilizada no fim do parágrafo da figura 32, optou por excluir esse trecho de sua produção. Nesse caso, também há interação do aluno com o Outro e com seu texto, pois ao retornar o texto e excluir uma parte, há um movimento no qual o aluno volta-se sobre seu próprio dizer, mediado pela interpretação do Outro e assume-se como sujeito.

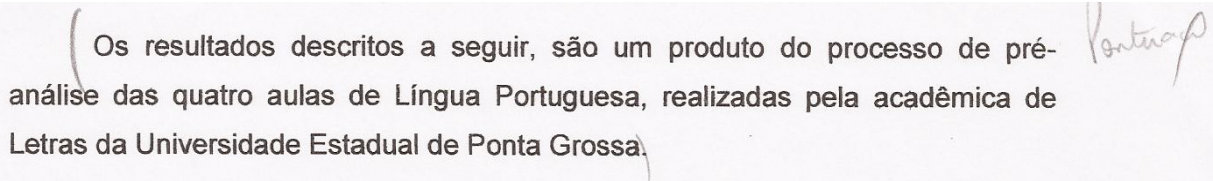
Como já dito, não há garantias de que o aluno recupere o sentido que a Professora buscou estabelecer. Compreendo, hipoteticamente, que o aluno não conseguiu interpretar a orientação dada pela Professora, porque isso demanda não só reconhecer o que está sendo indicado – problema de pontuação – mas também identificar exatamente qual é o problema. Nesse exemplo, o dizer do outro produziu efeito sobre a linguagem do aluno – na escrita, mesmo que ele não tenha recuperado a orientação da Professora, pois houve um retorno ao seu próprio texto, em um movimento reflexivo, que representa o agir do Outro - linguístico - sobre o sujeito. No exercício da reescrita, o voltar-se para o seu texto em um movimento reflexivo e a opção por excluir um pedaço de sua produção – para dialogar com algum sentido estabelecido pelo Outro (mesmo que não recuperado) – representam um deslocamento do sujeito sobre sua produção, através do linguístico. É esse fato que considero relevante.

Por último, encontro textos em que o graduando manteve a marca de pontuação exatamente igual nas duas versões, mesmo que a professora tenha indicado que esse uso deveria ser alterado. Nos exemplos:



Os resultados descritos a seguir, são um produto do processo de pré-análise das quatro aulas de Língua Portuguesa, realizadas pela acadêmica de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa.) *Pantuga*

Figura 34 – Texto 8 – Acadêmico 3



Os resultados descritos a seguir, são um produto do processo de pré-análise das quatro aulas de Língua Portuguesa, realizadas pela acadêmica de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Figura 35 – Texto 9 – Acadêmico 3

O fato de o aluno não ter realizado alterações sobre a primeira versão do seu texto, na reescrita, mesmo que indicado pela professora, não significa que ele se encontre totalmente ausente das relações dialogais, nas quais os movimentos linguísticos entre os sujeitos propiciam a aquisição do conhecimento, uma vez que o sujeito circula pelas três posições: preso imaginariamente ao Outro, interpretado pelo Outro e intérprete de si mesmo e do Outro, as quais podem se manifestar em um mesmo episódio. Nesse sentido, embora não seja possível recuperar com precisão o que de fato motivou a não alteração do trecho conforme sugerido pela Professora, uma forte hipótese é de que a ocorrência acima decorreu de uma impossibilidade de interpretar o dizer do outro e o seu próprio dizer. O processo interpretativo, nesse caso, pressuporia identificar onde está e qual é o erro.

A relação do aluno com o texto apresenta certas particularidades que, como explico anteriormente, não podem ser resgatadas e, outras em que há maior evidência de um processo, embora também nesse caso não haja garantia total de que consigamos recuperá-lo pela análise. A seguir, tento explicar um pouco sobre o ritmo e melodia presentes na escrita que compõem o *corpus* desse estudo.

3.3 RITMO, PROSÓDIA E MELODIA

O ritmo é um elemento organizador do discurso e, como tal, está presente no texto escrito. Ele se apresenta tanto para o autor quanto para o interlocutor. O ritmo diz respeito à cadência enunciativa que o autor procura estabelecer em seu texto. O leitor, ao realizar a leitura de um texto, desencadeia automaticamente um ritmo de leitura, o qual pode ou não coincidir com o ritmo que o autor procurou estabelecer.

Meschonnic expõe que “o ritmo, que não está em nenhuma palavra separadamente, mas em todas juntas, é o gosto do sentido”.(MESCHONNIC, 2006, p. 4).

Assim, ao realizarmos uma produção escrita procuramos estabelecer uma relação harmônica entre as palavras, os enunciados, utilizando de diversos recursos, inclusive dos sinais de pontuação. O ritmo está ligado ao sentido. Chacon afirma que “Se falar do ritmo, como já dissemos, é falar do sentido, isso ocorre não porque o ritmo seja o sentido, mas porque o sentido se estabelece em função do ritmo, o sentido é rítmico”. (CHACON, 1996, p. 42).

Em seu livro “Linguagem ritmo e vida”, Meschonnic (2006) faz uma partição tríplice entre oralidade, fala e escrita. Para o autor, a oralidade está presente tanto na fala quanto na escrita e funciona como um elemento organizador do ritmo, presente no texto. Com essa partição tríplice, o autor nos diz que o ritmo presente na fala diz respeito a aspectos que pertencem ao fônico, ao som e, **o ritmo presente na escrita apresenta aspectos que pertencem à escrita, exclusivamente.** A oralidade, nesse caso, funciona como um acionamento automático de estabelecimento do ritmo.

O autor, ao discutir sobre o ritmo da escrita, faz a associação deste com a poesia. No entanto, utilizo-o como referencial teórico nesta pesquisa por acreditar que suas reflexões podem contribuir também para se pensar a escrita acadêmica.

A ideia de ritmo que pretendo buscar excede a ideia de tonicidade e entonação presente nas palavras ou frases. O ritmo é o encadeamento enunciativo melódico que determina o movimento da escrita para o sujeito que produz um texto. Para isso, as estruturas não precisam apresentar intervalos regulares ou distribuídos uniformemente. Ao fazerem uso dos sinais de pontuação, para segmentar seus enunciados, os graduandos estão construindo um ritmo próprio para cada uma de suas produções escritas.

Os movimentos do sujeito sobre o texto, em relação ao ritmo como encadeamento enunciativo próprio da escrita, não são conteúdos abordados pela gramática normativa.

O que tradicionalmente se faz é associar ritmo com a pronúncia, com a sonoridade. A prosódia⁴⁸, parte constituinte e importante da linguagem, não é considerada aqui, relevante, pois a oralidade da fala não é foco deste trabalho, mas o ritmo desenvolvido no ato de escritura.

Neste estudo, considero os sinais de pontuação, inclusive os parágrafos, como elementos que auxiliam na construção do ritmo da escrita e, conseqüentemente, da leitura. Ao estabelecer determinada organização na produção de seu texto, o sujeito está, de alguma forma, estabelecendo um ritmo para sua escrita.

Observo nos exemplos a seguir, a diferença de ritmo para cada um dos sujeitos e cada um dos textos.

A partir desse fato, é relatada a origem da escola. A palavra escola em grego significa lugar do ócio. Era nesse espaço ocioso que a classe dos proprietários tinha uma educação diferenciada: A educação escolar.

A escola diante da sociedade atual é marcada pelo avanço tecnológico. As constantes mudanças de postura social são marcantes fatos cotidianos, que atingem a instituição escolar. De certa forma, o processo capitalista, que marca a escola atual, não deixa de ser advinda de um longo processo histórico.

Figura 36 – Texto 9 – Acadêmico 3

A observação não se baseava somente em sala de aula. Além disso, a estrutura da escola, como a biblioteca, recursos de informática, também deveriam ter devidas atenções. Entretanto a atenção maior seria voltada para as aulas de Língua Portuguesa.

Figura 37 – Texto 8 – Acadêmico 3

⁴⁸ Considero e reconheço o valor da prosódia na linguagem, contudo ela não constitui objeto de estudo deste trabalho.

Ser professor é em grande parte compreender o universo, o contexto histórico social dos seus alunos. É olhar esse grande mundo e saber que dentro dele existe pequenos mundos, que são os seres humanos.

O professor, também pequeno mundo, é capaz de realizar o processo de mediação entre vida e a aprendizagem do estudante.

Figura 38 – Texto 8 – Acadêmico 3

Esse acadêmico, de maneira geral, constrói parágrafos curtos e bastante fragmentados. Os enunciados separados por pontos não excedem duas linhas e, nesse caso, ainda são segmentadas por vírgulas. Analisando mais atentamente esse trecho, reparei que não há linha que não apresente, pelo menos, um sinal de pontuação. Como os enunciados se apresentam em elaborações curtas e diretas, a leitura realizada acontece em um ritmo rápido, instantâneo.

Outro ponto interessante está no tamanho dos parágrafos. Assim como os enunciados são curtos, a construção dos parágrafos também se apresenta em extensões reduzidas o que, a meu ver, propicia esse ritmo de leitura mais acelerado. Ao analisar os textos produzidos por esse aluno, volto aos dados observando especificamente a extensão dos enunciados e parágrafos por ele estabelecidos. Os enunciados em geral são curtos, duas ou três linhas separadas por pontos e que apresentam inúmeras segmentações, geralmente utilizando a vírgula.

O que me chama a atenção é a diferenciação na extensão dos parágrafos: quando o texto era apresentado manuscrito os parágrafos estabelecidos eram, em geral, bem longos – uma média de 7 a 8 linhas por parágrafo (encontrei parágrafos compostos por 12, 15, 18 e 26 linhas). Quando o texto era digitado, os parágrafos apresentavam-se pequenos – uma média de 3 a 5 linhas, na maioria das produções. Os exemplos a seguir demonstram a diferença citada:

A finalidade do relatório apresentado é um resultado de observação, referente à disciplina de Prática I: Letra e Produção de Textos, nomeado "Estudo do meio". No relatório, será descrito a visualização do acadêmico de Letras em uma turma de oitava série, durante quatro aulas de Língua Portuguesa. Além disso, o relatório busca referenciar os conhecimentos observados na prática. Baseando-se em documentos oficiais como PCNs e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Figura 39 – Texto 7 – Acadêmico 3

As Diretrizes reconhecem as variações linguísticas como legítimas e discorrem que o professor deve planejar e desenvolver um trabalho com a oralidade que, gradativamente, permita ao aluno conhecer, usar também a variedade linguística padrão e entender a necessidade desse uso em determinados contextos sociais.

Figura 40 – Texto 6 – Acadêmico 3

O que pretendo destacar com esse comentário relaciona o sujeito, a linguagem e o ritmo, conforme expliquei anteriormente, parágrafos curtos, com a apresentação de vários sinais de pontuação, geralmente direcionam um ritmo de escrita mais rápido. Parágrafos longos, na maior parte das vezes, implicam um ritmo de escrita mais lento.

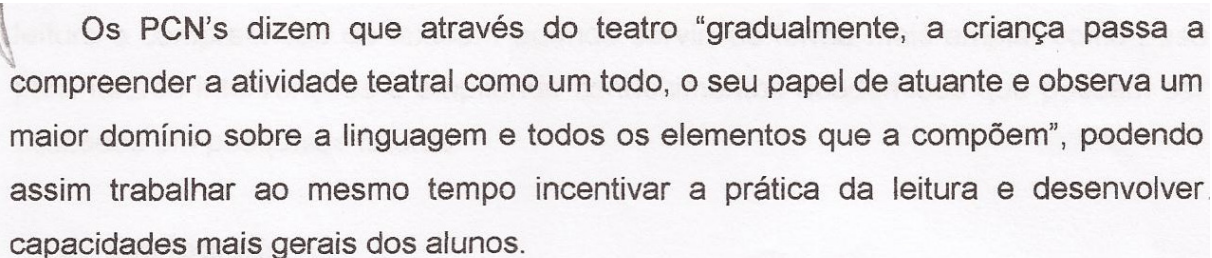
Há que se considerar também a subjetividade daquele que escreveu: qual a relação desse sujeito com a atividade de escrever? Por que utilizando um modo de escrever (manual) a sua escrita se apresenta de uma maneira (a qual está relacionada a vários aspectos, inclusive ao ritmo) diferindo consideravelmente de outra maneira de escrever (digitando)?

Observei que, na figura 39, em texto manuscrito, embora o tamanho do parágrafo seja longo, só há duas linhas em que não aparece nenhum sinal de pontuação. Embora o espaço ocupado pela escrita na página seja "maior", não há

grande diferenciação na maneira de segmentar seus enunciados, de acordo com as outras produções. Já na figura 40, o aluno fez uso da vírgula (três vezes) em apenas uma linha, o que demonstra uma segmentação diferenciada de suas outras produções.

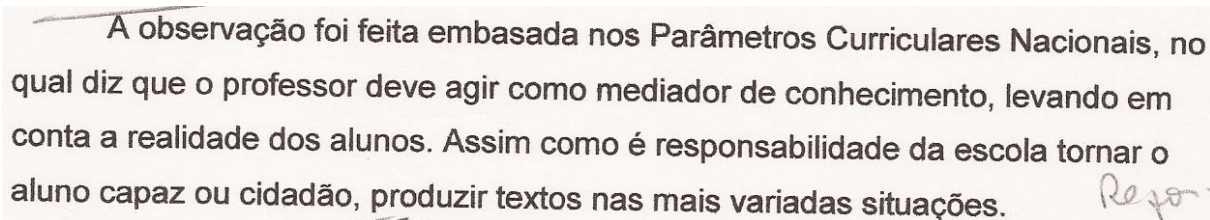
Também considero que a escrita manual demanda um espaço físico maior que a escrita digitalizada, o que pode estar relacionado à construção dos tamanhos dos parágrafos e, conseqüentemente, do ritmo.

O segundo acadêmico que teve seus textos analisados, em geral, produziu parágrafos que apresentaram mais ou menos o mesmo tamanho – de 4 a 7 linhas – tanto em textos manuscritos quanto em textos digitados. Observando os exemplos:



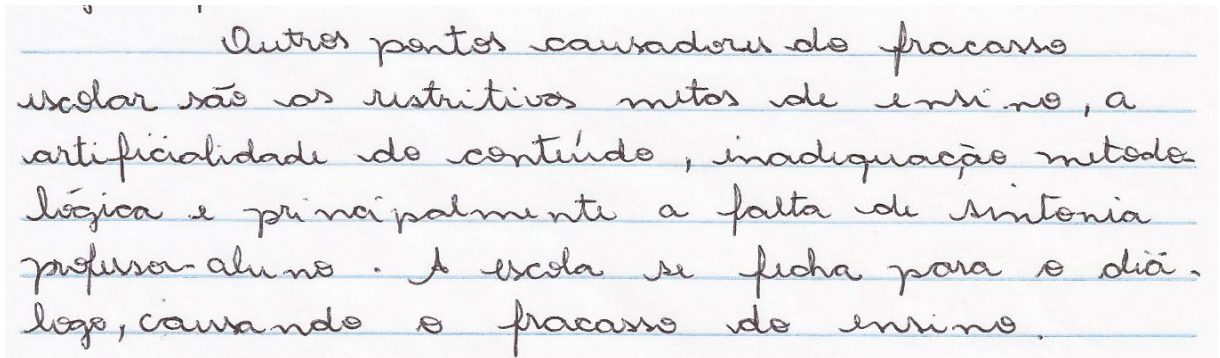
Os PCN's dizem que através do teatro "gradualmente, a criança passa a compreender a atividade teatral como um todo, o seu papel de atuante e observa um maior domínio sobre a linguagem e todos os elementos que a compõem", podendo assim trabalhar ao mesmo tempo incentivar a prática da leitura e desenvolver capacidades mais gerais dos alunos.

Figura 41 – Texto 12 – Acadêmico 2



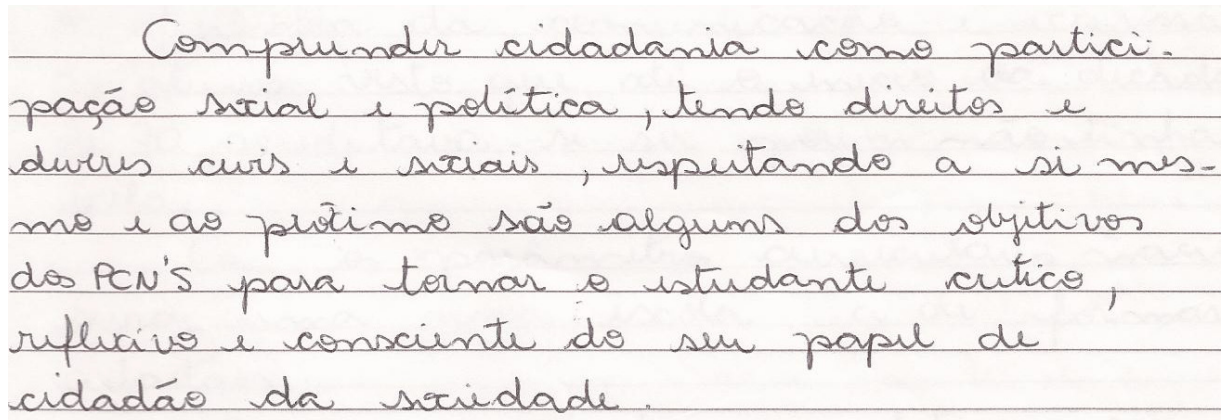
A observação foi feita embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual diz que o professor deve agir como mediador de conhecimento, levando em conta a realidade dos alunos. Assim como é responsabilidade da escola tornar o aluno capaz ou cidadão, produzir textos nas mais variadas situações. *Repor*

Figura 42 – Texto 12 – Acadêmico 2



Outros pontos causadores do fracasso escolar são os restritivos métodos de ensino, a artificialidade do conteúdo, inadequação metodológica e principalmente a falta de sintonia professor-aluno. A escola se fecha para o diálogo, causando o fracasso do ensino.

Figura 43 – Texto 03 – Acadêmico 2



Compreender cidadania como participação social e política, tendo direitos e deveres civis e sociais, respeitando a si mesmo e ao próximo são alguns dos objetivos do PCN's para tornar o estudante crítico, reflexivo e consciente de seu papel de cidadão da sociedade.

Figura 44 – Texto 03 – Acadêmico 2

É interessante observar o uso dos sinais de pontuação no interior dos parágrafos favorecendo ritmo mais cadenciado. O ritmo está ligado ao autor e a sua própria relação com o ato de escrever. Para Chacon

A atividade linguística deixa pois, de ser entendida como o mero emprego de palavras com o intuito de “traduzir” emoções – ou como um mero emprego de signos para a expressão do pensamento – para ser vista como um processo individual de apropriação da linguagem por um locutor, processo no qual o indivíduo se constitui em sujeito. (CHACON, 1996, p. 49)

A subjetividade daquele que escreve aparece em sua produção, não somente na escolha do léxico, na organização das palavras, mas também no encadeamento do texto como um todo. Assim, quando o autor estabelece uma escrita, utilizando-se dos sinais de pontuação para segmentar, ligar, relacionar, enunciando algo, ele se coloca na posição de sujeito.

O sujeito, então, é constituído pelo linguístico – Outro – que se efetiva a partir da relação com o outro portador da linguagem constituída e que permite a esse sujeito deslocar-se continuamente. Os movimentos linguísticos estão sempre atuando sobre o sujeito, transformando-o. Muitas vezes, o que emerge são os movimentos subjetivos, nos quais esse sujeito não tem controle sobre seu dizer, ou apresenta um controle imaginário – pois há sempre algo que escapa.

A escrita, um dos modos de realização da linguagem, demonstra⁴⁹ esses movimentos do sujeito – imaginariamente controlados ou não – sobre a língua, inclusive no que se refere ao ritmo da escrita. Os sinais de pontuação, elementos presentes na escrita – somente na escrita – foram observados com o objetivo de indiciar essa relação do sujeito com a linguagem, construída a partir da tríade sujeito / Outro / língua.

⁴⁹ Esses movimentos não observados somente na escrita.

RETICÊNCIAS

Para encerrar as discussões propostas nesta pesquisa, opto por utilizar o termo reticências, no sentido de compreender que finalizo uma etapa, contudo não encerro as reflexões que me permito fazer sobre os sinais de pontuação e sua seleção como elementos constituintes do sentido no texto escrito.

Considero, ainda, que todo texto é aberto a múltiplas interpretações e todos aqueles que se interessam por este tema podem, a partir da leitura, realizar suas próprias reflexões sobre o assunto discutido.

Iniciei o trabalho, com três inquietações apresentadas na forma de perguntas, a saber:

- a) *Como os sinais de pontuação interferem na construção de efeitos de sentido, em textos produzidos por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras?*
- b) *Qual o papel do Outro na construção desse texto?*
- c) *O Outro interfere na seleção e uso dos sinais de pontuação?*

Procurei explorar nos dados elementos que me permitem sustentar que a linguagem se constitui a partir da tríade sujeito/Outro/língua, na qual o linguístico, por meio do Outro, produz efeito sobre o sujeito, processo que leva à mudança na relação com a linguagem. O papel do Outro na construção do texto se configura como sendo a atividade interpretativa do sujeito, por representar a instância da linguagem constituída. Essa atividade ocorre na interação, na coexistência das três posições que o sujeito assume, nos processos linguísticos, conforme predominam o outro, a língua ou o sujeito

Não entendo a aquisição como um processo de vencer etapas, mas como predominância de posições do sujeito. Nessa perspectiva o processo de aquisição da linguagem é entendido como mudanças de posição numa estrutura em que comparecem a criança, o outro (o adulto), e a língua. Conforme De Lemos, a criança é “capturada pelo funcionamento da língua na qual é significada por um outro”, e com isso é colocada em “uma estrutura em que comparece o outro como instância de interpretação e o Outro como depósito e rede de significantes”. (DE LEMOS, 2001, p. 29). A autora fala do processo de aquisição como manifestação da *predominância* de um dos três elementos que compõem a estrutura. (...). Observe-se que a noção de estrutura impede que se conceba que haja superação de posições em determinado(s) momento(s) do processo de aquisição. (SALEH, 2012, p. 209).

Embora meu objeto de estudo se configure na escrita, produzida por acadêmicos – adultos – as ideias de diálogo e interação que De Lemos (2001,

2002)propõe foram pertinentes para esta pesquisa, na medida em que para ela o processo de aquisição nunca está finalizado.

Compreendo que os sinais de pontuação, como um dos elementos que ajudam a construir o sentido no texto, contribuem para o sujeito demarcar sua subjetividade na escrita. **O uso dos sinais colabora para a construção sintática, semântica, prosódica⁵⁰ e discursiva**, pois o efeito de sentido produzido no texto escrito ocorre através da inter-relação de todos esses elementos.

Os sinais de pontuação exercem efeito de construção sintática no texto quando são utilizados para segmentar as frases ou palavras ou estabelecer uma ideia de relação entre elas. A pontuação como elemento da sintaxe é facilmente observada nas gramáticas e manuais escolares. No entanto, ao se fazer uso dos sinais de pontuação como elementos sintáticos, ocorre uma relação com outros efeitos/aspectos – semântico e discursivo – que eles exercem sobre os enunciados.

As gramáticas, na maioria das vezes, abordam esses sinais relacionando-os à leitura que, historicamente, era realizada em voz alta e atualmente é visual. Embora eu não descarte esse uso, considero que a função da pontuação ultrapassa essa destinação – orientar a leitura – para auxiliar na construção do sentido do texto.

O objetivo traçado para essa pesquisa foi analisar a pontuação como elemento constituinte da construção de sentido em textos. De acordo com o objetivo proposto, pude observar que a pontuação tem importante papel na construção semântica no texto, pois o sentido também se faz pelos sinais de pontuação, conforme procuro demonstrar ao longo deste trabalho.

Considerando que a linguagem se constrói e se transforma nas interações, a pontuação produz um efeito discursivo não somente na relação com o outro mediador, como na relação com o Outro – linguagem, que leva o sujeito a se voltar sobre seu próprio texto, favorecendo uma reflexão.

Ao fazer uso dos sinais de pontuação o sujeito, dada a sua relação imaginária com escrita em geral e com os sinais de pontuação em particular, pode selecionar um elemento, com o objetivo que ele cumpra uma função, quando, na verdade, as funções **sintática, semântica, prosódica e discursiva** se inter-relacionam e complementam, não ocorrendo de forma dissociada, pois é no funcionamento

⁵⁰ Embora a prosódia não seja relevante para este trabalho, devo considerar que os sinais de pontuação exercem também um efeito prosódico.

linguístico-discursivo que a linguagem se efetiva. O sujeito revela marcas de si, em suas produções escritas, também através dos sinais de pontuação.

Pretendo ainda **propor que os sinais de pontuação, a partir do exposto neste trabalho, sejam observados como movimentos da escrita** – podendo remeter a uma leitura. Essa pretensão se faz porque, na maioria das vezes, os sinais de pontuação são observados como elementos orientadores da leitura e/ou organizadores da sintaxe dos textos, conforme abordado no Capítulo II.

Mais uma vez, reconheço que eles podem ter as duas funções mencionadas acima, mas ressalto que não se limitam a elas, nem essas duas funções se realizam da forma como são, em geral, concebidas nos materiais escolares. Por um lado, porque há muito que a forma de se ver a linguagem ultrapassou as fronteiras do certo e do errado; por outro, porque a remissão que os sinais de pontuação fazem à leitura se faz hoje pelo visual e não pela relação com a fala, como um guia para a oralização.

Como elementos da escrita, os sinais de pontuação podem ser associados ao ritmo que o sujeito escrevente imprime ao seu texto, quando faz uso desses sinais. Eles representam uma singularidade presente no texto escrito, como marcas subjetivas de cada sujeito, como assinatura do autor. (BERNARDES, 2002; SALEH, 2012).

A pontuação, então, não somente serve para representar pausas da fala na escrita ou somente a ordenação sintática do enunciado. Para além disso, determina um ritmo próprio do sujeito que escreve, um ritmo organizador da sua escritura. (MESCHONNIC, 2006)

Esses sinais constituem-se como um traço subjetivo que emerge no momento da produção, funcionando como uma marca, uma assinatura do autor...

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. **Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola**. Disponível em <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>. Acesso em: 12 mar. 2010.

BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. amp. 16. reimp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 3 ed. Campinas: Pontes: Editora da Unicamp, 1991.

BERNARDES, Ana Cristina de Aguiar. Algumas considerações sobre o tema da pontuação na escrita inicial. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas, 47 (1) e (2): 109-117, 2005.

_____. **Pontuando alguns intervalos da pontuação**. Tese (Doutorado em Linguística, área de Psicolinguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, 106 p.

BRITTO, Luiz Percival de Leme. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (orgs). **Estudos da linguagem e currículo**: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.

CAPRISTANO. Cristiane Carneiro. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CATACH, Nina. (org.) **Para uma teoria da língua escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto e Guacira Marcondes Machado. Revisão técnica de Nadja Ribeiro Moreira. São Paulo: Ática, 1996.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CHACON, Lourenço. **A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem**. São Paulo, v.13, n.1, 1997. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26/08/10.

_____. **Oralidade e letramento na construção da pontuação.** Revista Letras, Curitiba, n. 61, especial, p. 97-122, 2003.

COELHO, Claudio Marcio. **Raízes do paradigma indiciário.** Disponível em: http://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/COELHO,%20Claudio%20M.%20Ra%C3%ADzes%20do%20Paradigma%20Indici%C3%A1rio_Ensaio_2007.pdf. Acesso em: 05/10/12.

COLELLO, Silvia M. G. **A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita.** Revista VIDETUR, nº 23 Porto/Portugal, Mandruvá, 2003, p. 27-34. Disponível em: <<http://www.hottopos.com>>. Acesso em: 14/06/12.

COSTA-HÜBES, Terezinha. Formação continuada em língua portuguesa: uma proposta e seus resultados. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 4, n. 1, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 4. ed. rev. amp. 2. imp. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DAHLET, Véronique. A pontuação e as culturas da escrita. **Filologia e Linguística Portuguesa.** São Paulo, n.8, p.287-314, 2007.

_____. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. **Revista de estudos da linguagem.** Belo Horizonte, v. 10, n.1, p.29-41, jan./jun. 2002.

DE LEMOS, Cláudia Teresa Guimarães. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Cadernos de estudos linguísticos: história das ideias linguísticas.** Campinas: UNICAMP/IEL (42):1-160, jan./jun. 2002.

_____. Sobre o estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da criança. **Linguística**, São Paulo, v. 13, p. 23-59, 2001.

_____. Sobre o "interacionismo". **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 11-17, set./1999.

DE LEMOS, Cláudia Teresa Guimarães. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas/SP: Mercado das letras, 1998.

DE LEMOS, Cláudia Teresa Guimarães. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, dez./1995.

DE LEMOS, Cláudia Teresa Guimarães. Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões. **Anais do 1º Encontro Nacional de Aquisição de Linguagem.** Porto Alegre, RS, 1989.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA CRISTÓVÃO. **Oficina de texto**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. 1. reimp. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HARMUCH, Rosana Apolonia. À guisa de prefácio. *In*: HARMUCH, Rosana Apolonia; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (orgs). **Estudos da linguagem e formação docente**: desafios contemporâneos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

HARRIS, Roy. **Signs of writing**. London: Routledge, 1995.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionilo. 10. ed. cor. São Paulo: Parábola, 2003.

IVANIC, Roz. **Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing**. vol.5 Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997.

KANITZ, Stephen, Parabéns, calouros de 2007. **Revista Veja**, ano 40, n. 7, ed. 1996, p.18. 21/fev./2007.

LOPES DA SILVA, Fábio; RAJAGOPALAN Kanavillil (orgs.). **A lingüística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MASINI, Maria Lucia Hage. **O diálogo e seus sentidos na clínica fonoaudiológica**. Tese (Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MESCHONNIC, Henri. **Linguagem, ritmo e vida**. Tradução de Cristiano Florentino e Sônia Queiroz. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

OLIVEIRA, Marco Antônio de.; ASSUMPÇÃO, Solange R. Bonomo. Para além da frase: os recursos de pontuação como elementos de natureza textual e sociodiscursiva. **Revista Letras**, Curitiba, n. 61, especial, p. 79-96, 2003.

OLIVEIRA, Mariana Trenche de. **Ecolalia**: quem fala nessa voz? Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução de Sérgio Bath. Revisão técnica: Rodolfo Ilari. São Paulo: Ática, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa**. Departamento de Educação Básica. PARANÁ: 2008.

PICARD, Georges. **Todo mundo devia escrever**: a escrita como disciplina de pensamento. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Os limites do discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. 2. ed. Curitiba: Criar edições, 2004.

RECHIA, Inaê Costa. **Retardo de aquisição da linguagem oral com limitações práticas verbais: dialogia e função materna no processo terapêutico**. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, Área de Concentração em Linguagem Oral e Escrita). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2009.

ROCHA, I. L. V. Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. **DELTA**, São Paulo, v.14, n.1, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 July 2008. doi: 10.1590/S0102-44501998000100001

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. O sujeito e a pontuação na aquisição de narrativas escritas. In: FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair; FURLANETTO, Maria Marta; MORITZ, Maria Esther Wollstein. (orgs.). **Sociedade, cognição e linguagem**. Florianópolis: Insular, 2012.

_____. Reformulação curricular, prática articuladora e produção de texto. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (orgs). **Estudos da linguagem e currículo**: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.

_____. A narrativa infantil e o ensino da pontuação. In: Práticas Escolares em Língua Materna. **Anais do CELSUL**, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

_____. **Narrativas infantis sobre as experiências vividas**: uma questão de representação? Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. *In*: SIGNORINI, Inês (org). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. 4. reimp. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004. Disponível em:
<http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>. Acesso em: 12/07/2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michel (et. al.) (orgs.). Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

**ANEXO 1 – PARECER DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO DE ÉTICA
EM PESQUISA – COEP**



PARECER Nº 153/2011
Protocolo: 19182/11

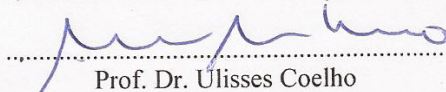
No dia 08 de Dezembro de 2011, a Comissão de Ética em Pesquisa, **APROVOU** o protocolo de pesquisa intitulado "**Pontuando na Universidade**" de responsabilidade da pesquisadora Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.

Conforme Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a esta Comissão, relatórios sobre andamento da pesquisa, conforme modelo (<http://www.uepg.br/coep/>).

Data para entrega do relatório Final: 01 de fevereiro de 2013.

Ponta Grossa, 09 de Dezembro de 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP



Prof. Dr. Ulisses Coelho
Coordenador

**ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TCLE**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada(o) Colega,

Através deste documento, solicita-se permissão para análise de seus textos no Projeto de pesquisa: **Pontuando na Universidade**, sob responsabilidade da ProfªDrªPascoalinaBailon de Oliveira Saleh, e pesquisadora participante Andréia Rodrigues ZoelnerDallarosa.

Este projeto prevê geração e análise de dados e divulgação científica. Os dados gerados servirão para o referido projeto vinculado ao Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Linha de Pesquisa: Subjetividade, Texto e Ensino, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Este documento garante que sua identidade, bem como a dos outros participantes da pesquisa, será mantida em anonimato. Todas as informações sobre você serão mantidas confidenciais através do uso de pseudônimos e/ou exclusão dessas informações do original.

Os dados serão usados somente para os fins de pesquisa científica pela autora e participantes do projeto (ou por outros pesquisadores interessados), e a pesquisa será divulgada apenas em publicações ou apresentações acadêmicas.

Este projeto ocorrerá no período compreendido entre Março/2012 (início) e Fevereiro/2013 (término). Em caso de dúvidas, favor ligar para (42) 3220-3376 Profª. Pascoalina, pesquisadora responsável ou para (42) 9934-7780 Andréia, pesquisadora participante.

Caso necessite de informações atualizadas ou precise de esclarecimentos, durante o período de vigência da pesquisa, entre em contato com os telefones acima discriminados. Você também pode entrar em contato com a Comissão de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 12 - Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

Como forma de retorno, ao final do trabalho, a pesquisadora realizará um seminário para o qual serão convidados todos os participantes da pesquisa, sem obrigação de identificação como informantes, bem como a comunidade universitária e demais interessados.

É seu direito como informante, receber todas as informações vinculadas ao projeto, bem como deixar de participar da pesquisa a qualquer tempo.

A sua participação é muito importante, pois você estará contribuindo para a produção de conhecimento que beneficiará tanto a formação de professores como a escola básica. Agradecemos desde já por sua atenção.

Participante:		Idade:
Endereço:		
R.G.:	Telefone:	R.A.:
Assinatura:		Data:
Pesquisador:		
Assinatura:		Data:

Este documento foi preenchido em duas vias, ficando uma em posse do participante e outra do pesquisador.