

# PONTUAÇÃO E GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA

**SILVA**, Alexsandro da - UFPE

**GT:** Alfabetização, Leitura e Escrita/n. 10

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento

## **Introdução**

Numa perspectiva histórica, a pontuação constituiu uma invenção tardia. Os sinais de pontuação não existiram durante séculos nos textos escritos, assim como as marcas de segmentação (ROCHA, 1997). Embora tenham surgido com a função primordial de “indicar pausas para respirar” durante a leitura em voz alta, isto é, durante a oralização dos textos (FERREIRO, 1996; ROCHA, 1997), os sinais de pontuação não podem mais ser considerados desse modo nos dias atuais, constituindo, na realidade, recursos lingüísticos necessários à construção da textualidade.

Como componentes das operações de textualização, os sinais de pontuação são essencialmente traços de operações de *conexão* e, sobretudo, de *segmentação* do texto escrito (SCHNEUWLY, 1998), contribuindo, desse modo, na construção da coesão e da coerência textuais. Nesse sentido, são de importância fundamental na compreensão e na produção de textos, capacidades estas consideradas centrais no desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua.

Em diversos estudos, os autores são unânimes em destacar que a pontuação, diferentemente da ortografia, não pode ser analisada simplesmente em termos de “certo” ou “errado”, mas deve ser compreendida como uma das alternativas possíveis. Na maioria dos casos, sempre haverá mais de uma possibilidade de pontuar e a decisão entre uma forma e outra será influenciada, entre outros fatores, pelas preferências autorais (cf. FERREIRO, 1996; ROCHA, 1998; PIZANI, PIMENTEL & LERNER, 1998).

Entretanto, embora exista, como agora ressaltamos, uma certa flexibilidade no emprego da pontuação, é preciso compreender que nem tudo resulta de uma decisão pessoal do escritor. Existem certas normas que não autorizam determinados casos de pontuação, o que limita, de certo modo, aquela liberdade a que nos referimos há pouco. Em outras palavras, nem tudo é permitido! Mas, concordamos também que tudo isso irá

dependem do gênero textual analisado: os anúncios publicitários, por exemplo, “admitem”, às vezes, o não-atendimento às normas gramaticais (cf. ROCHA, 1998).

Desse modo, é necessário assumir que os sinais de pontuação estão em estreita conexão com os gêneros textuais. Nesse sentido, cada gênero de texto tem uma pontuação característica, o que requer do escritor versatilidade no modo de pontuar, conforme destacaram Rocha (1998) e Leal & Guimarães (2002). Como sabemos, não se pontua do mesmo modo uma receita culinária e uma história em quadrinhos, por exemplo.

Nessa mesma direção, que considera as relações entre pontuação e gêneros textuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa recomendam a reflexão com os alunos sobre a pontuação característica dos diferentes gêneros de texto e suas razões (cf. BRASIL-SEF, 1997). Essa preocupação também pode ser observada na proposta curricular nacional destinada ao 1º segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens de Adultos (cf. RIBEIRO, 2001).

Numa perspectiva psicolinguística, a aprendizagem da pontuação é posterior à apropriação da escrita alfabética (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 1996). No entanto, a compreensão do sistema de notação alfabética não é suficiente para que as crianças passem a usar em seus textos marcas de pontuação. É muito comum encontrarmos estudantes de 2ª ou 3ª série que não usam qualquer sinal de pontuação em seus textos ou que os usam de maneira muito escassa.

Os estudos sobre os processos de aprendizagem da pontuação têm demonstrado que a criança, ao tentar compreender aquele objeto de conhecimento em toda a sua complexidade, elabora hipóteses e construções originais, assim como em outros domínios de conhecimento (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 1996; ROCHA, 1994; WEISZ, 1998; CARDOSO, 2003).

Ferreiro (1996), num estudo comparativo com crianças mexicanas, uruguaias e italianas, solicitou a estudantes de 2ª e 3ª séries que reescrevessem a história de “Chapeuzinho Vermelho”. Os dados desse estudo indicaram que o ponto e a vírgula eram os sinais mais frequentes, tanto em espanhol (43 e 18%, respectivamente) como em italiano (33 e 17%, respectivamente). Em ambas as amostras, os sinais menos frequentes (menos de 1%) foram os parênteses, as reticências, o ponto-e-vírgula e um travessão separador de elementos repetidos. Com relação aos sinais com frequências intermediárias, observou-se que enquanto no espanhol os travessões (7%) e os dois-pontos (6%) predominaram, seguidos das aspas (3%), no italiano as frequências maiores

concentraram-se nos dois-pontos (12%) e nas aspas (11%), seguidos dos travessões (3,5%).

Os dados do estudo desenvolvido por Ferreiro (ibid) também indicaram uma relação significativa entre a presença das variáveis “completitude da história”, “presença de pontos internos no texto” e “presença de entradas pospostas no texto” (menção do falante que vem após o discurso direto) e o aumento da quantidade e da variedade de marcas de pontuação nas histórias.

Um outro estudo sobre a aquisição da pontuação foi conduzido por Rocha (1996). Nesse estudo, desenvolvido com 115 crianças de 1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental de duas escolas, uma escola pública e uma privada (Fortaleza - CE), também se solicitou aos alunos que reescrevessem a história de “Chapeuzinho Vermelho”. Observou-se nessa investigação que o domínio da pontuação ocorria paralelamente ao domínio do formato gráfico do texto, ou seja, textos sem pontuação ou com pouca pontuação também não apresentavam organização gráfico-espacial. Constatou-se também que a evolução da pontuação e do formato gráfico do texto ocorriam de “fora para dentro”: o formato global (organização gráfica externa do texto) antecedia o formato interno (distinção entre narração e discurso direto) do texto e a pontuação externa antecedia à pontuação interna.

Os estudos destacados até o momento, assim como outros, têm se centrado, basicamente, nos conhecimentos dos aprendizes sobre a pontuação em um gênero de texto: a história (cf. FERREIRO, 1996; ROCHA, 1994; 1996; WEISZ, 1998). Já o estudo conduzido por Schneuwly (1998) constitui uma exceção a essa tendência observada nos estudos sobre o aprendizado da pontuação. Este autor examinou, simultaneamente, a pontuação em textos informativos (instrução de jogo) e em textos argumentativos (carta ao leitor) produzidos por estudantes da 4ª, 6ª e 8ª séries e universitários suíços (esses últimos participaram apenas da produção do texto informativo).

Os dados do estudo que estamos agora comentando (cf. SCHNEUWLY, 1998) indicaram que os sujeitos pontuavam diferentemente textos informativos e argumentativos: enquanto nos textos informativos as vírgulas eram mais frequentes que os pontos, nos textos argumentativos, ao contrário, havia uma grande densidade de pontos em detrimento às vírgulas. O autor também constatou que os sujeitos pontuaram “mais corretamente” os textos argumentativos que os informativos. Esse dado foi assim interpretado: enquanto os textos informativos têm partes mais longas e se referem a um

conteúdo altamente estruturado, os textos argumentativos são menos organizados em função de uma trama claramente estabelecida, sendo sua estruturação elaborada, na maioria das vezes, pelo próprio sujeito em função da situação. Como nesse caso o processo de planificação textual se realiza por pequenos blocos (“argumento por argumento”), as rupturas da atividade são mais frequentes, o que se manifestaria através de uma utilização mais intensa do ponto.

Nessas condições, entendemos que compreender a relação existente entre pontuação e gêneros textuais, na dimensão do aprendizado, constitui uma tarefa relevante e ainda não suficientemente estudada. Como vimos, existe uma carência de estudos que examinem o aprendizado da pontuação empregada em diferentes gêneros textuais: os estudos atualmente disponíveis sobre o tema centram-se em um gênero textual (a história).

Num estudo recente, Silva, Biruel & Morais (2003), ao analisar duas coleções de livros didáticos recomendadas pelo PNLD 2000-2001 (*ALP e Linguagem e Interação*), constataram que a relação existente entre pontuação e gêneros textuais não era tratada de modo sistemático e explícito nas atividades propostas. Os exercícios que remetiam aos textos não exploravam aquela relação, não auxiliando, portanto, os estudantes a refletir conscientemente sobre as propriedades da pontuação dos gêneros.

Considerando os estudos atualmente disponíveis sobre o tema, decidimos analisar neste trabalho, numa perspectiva exploratória, o aprendizado da pontuação em textos ligados a gêneros textuais diferentes, produzidos por estudantes que estavam concluindo o 1º segmento do Ensino Fundamental. Desse modo, nossa investigação foi conduzida buscando identificar e comparar os sinais de pontuação usados (quantidade e variedade) e as estratégias de emprego daqueles sinais em gêneros de texto distintos.

## **Metodologia**

Participaram deste estudo alunos de duas escolas da rede pública municipal de Recife - PE. Em cada escola tínhamos uma turma, totalizando portanto dois grupos-classe:

- *Grupo 1*: 15 estudantes de 4ª série do Ensino Fundamental (ou 2º ano do 2º ciclo), com uma média de idade de 14,1 anos.
- *Grupo 2*: 15 estudantes do Módulo 3 da Educação de Jovens e Adultos (correspondente às 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental), com idades variando de 15 anos e 4 meses a 52 anos e 8 meses.

Como constatamos uma ausência de estudos analisando como jovens e adultos pouco escolarizados se apropriam da pontuação, decidimos incluir nesse estudo o Grupo 2. Os trabalhos a que tivemos acesso apenas envolviam jovens e adultos com muitos anos de escolarização, com formação em nível médio ou superior (cf. FAYOL, 1989; CORRÊA, 1994; SCHNEUWLY, 1998; LEAL & GUIMARÃES, 2002).

Os dados de nosso estudo foram coletados através de três tarefas de produção de textos. Os estudantes das duas turmas foram submetidos às mesmas tarefas, sendo cada uma delas aplicada pelo examinador na sala de aula em que os alunos estudavam (os textos foram produzidos em dias diferentes). Em cada turma, as tarefas foram realizadas com todos os alunos presentes, mas nem todos os textos foram analisados: selecionamos textos dos estudantes que haviam participado das três situações (15 em cada turma).

Em cada turma, os alunos foram solicitados a produzir, por escrito, uma *carta de reclamação*, uma *fábula* e uma *notícia*.

#### *a) Tarefa 1: produção de uma carta de reclamação*

Esta tarefa foi realizada a partir de uma discussão sobre a escola em que os alunos estudavam. Inicialmente, incentivamos os estudantes a verbalizarem o que achavam dela (da escola): do que gostavam, do que não gostavam, quais os problemas que precisavam ser solucionados, etc. Em seguida, solicitamos ao grupo-classe que escolhesse um dos problemas que existia na unidade escolar e propusemos que escrevessem individualmente uma carta à direção da escola, reclamando sobre o problema constatado e pedindo providências em relação ao mesmo. Dissemos a eles que era necessário convencer o interlocutor (a direção) a atender o pedido que estavam fazendo, apresentando justificativas que pudessem corroborar o que eles disseram. Quando terminaram de escrever, lemos (o pesquisador e a mestra) cada uma das cartas e, seguindo acordo prévio, solicitamos que escolhessem uma delas para ser enviada ao destinatário (em ambas as turmas, os estudantes acabaram sugerindo que todas as cartas fossem entregues à direção).

#### *b) Tarefa 2: produção de uma fábula*

Esta tarefa de produção de texto foi realizada a partir da leitura da fábula “A lebre e a tartaruga”. Inicialmente, dissemos aos alunos que iríamos ler uma fábula chamada “A lebre e a tartaruga” e perguntamos se algum deles a conhecia. Em seguida, lemos a fábula em voz alta, tendo antes solicitado aos alunos que prestassem bastante

atenção. Após a leitura, conversamos sobre a fábula e recuperamos oralmente, com os estudantes, o texto (as personagens, a situação inicial, o conflito e o desfecho). Em seguida, solicitamos que reescrevessem a fábula que havia sido lida. Dissemos aos estudantes que os textos escritos seriam lidos por alunos de uma outra escola que não conheciam a fábula e que, portanto, eles precisariam escrever da forma mais clara possível. Dissemos também que escrevessem, na fábula, os diálogos que ocorreram entre as personagens.

### *c) Tarefa 3: produção de uma notícia*

Esta tarefa foi realizada a partir da leitura e discussão de uma notícia sobre uma baleia morta que havia encalhado em uma praia do município de Jaboatão dos Guararapes - PE. Inicialmente, perguntamos aos alunos se eles haviam visto na televisão uma notícia (ou tinham ouvido falar) sobre uma baleia que encalhou numa praia de um município vizinho. Em seguida, mostramos a notícia no jornal e demos algumas informações (nome do jornal, data da publicação da notícia...). Perguntamos-lhes se gostariam de saber mais sobre o fato e, então, lemos a notícia, tendo antes solicitado aos alunos que prestassem bastante atenção. Em seguida, discutimos sobre o conteúdo do texto-fonte, buscando explorar as informações principais (o que aconteceu, quando, onde, como e por quê). Após essa discussão, solicitamos aos estudantes que reescrevessem a notícia. Dissemos a eles que os textos produzidos seriam lidos por alunos de uma outra escola que não haviam lido a notícia e que não tinham conhecimento daqueles fatos (ou tinham uma idéia vaga deles). Os alunos foram alertados quanto à necessidade de fornecer todas as informações necessárias à compreensão do acontecimento, já que os seus interlocutores desconheciam o que havia acontecido (ou, pelo menos, desconheciam os detalhes).

### **Análise e discussão dos principais resultados**

Os dados desse estudo foram analisados em dois momentos. Num primeiro momento, analisamos a quantidade e a variedade dos sinais de pontuação em cada um dos gêneros textuais. Em seguida, a análise concentrou-se nos dados mais qualitativos relacionados ao emprego dos sinais de pontuação mais frequentes dentro de cada um dos gêneros escritos. Comparamos os resultados considerando os gêneros textuais (carta x fábula x notícia) e a série (ou módulo) que os alunos estavam cursando (4ª série x Módulo 3).

Constatamos que nos três gêneros textuais analisados uma menor parte dos alunos não usou sinais de pontuação em seus textos. Contrariamente, a maior parte deles (dos alunos) marcou convencionalmente os limites mais externos do texto (usando maiúscula inicial e ponto final), assim como usou alguma pontuação interna. Constatamos também que naqueles três gêneros a maior parte das maiúsculas textuais foram empregadas convencionalmente. Com relação ao emprego dos pontos e das vírgulas, observamos que os primeiros foram usados adequadamente em sua maior parte, ao passo que com os segundos ocorreu o inverso (a maior parte das ocorrências foram não-convencionais).

Com relação aos tipos de sinais de pontuação (quantidade e variedade) usados nas produções textuais dos estudantes, observamos que o ponto e a vírgula foram os mais freqüentes, independentemente de se tratar de uma carta, de uma fábula ou de uma notícia. Em outras palavras, aqueles sinais de pontuação foram empregados “obrigatoriamente” em todos os gêneros textuais analisados e o foram em quantidades muito superiores às dos outros sinais computados (os pontos e as vírgulas foram os únicos sinais usados pelos dois grupos de sujeitos em todos os gêneros). Constatamos, por outro lado, que determinados empregos dos sinais de pontuação tinham uma vinculação com as características textuais dos gêneros.

Nas *cartas* apareceram os seguintes sinais de pontuação: ponto, vírgula, ponto de interrogação, de exclamação, dois pontos, travessão e aspas. Como antecipamos, os pontos e as vírgulas foram os sinais mais freqüentes, mas outros sinais também foram usados ao menos mais de uma vez, como os dois pontos, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação.

Como observou Teberosky (1994), nas cartas de opinião é possível dirigir-se ao destinatário não só através da modalidade assertiva, mas também da negativa e/ou interrogativa. Compreendemos que as exclamações também cumprem as funções pragmáticas das cartas de opinião e, mais ainda, das cartas de reclamação (o nosso caso). Concebemos, portanto, que o emprego dos pontos de interrogação e de exclamação poderia estar relacionado àquelas características pragmáticas das “cartas de reclamação”. Eis alguns exemplos:

*(...) e pelas pessoas do colégio. e apenas isso que eu pesso ao senhor oua senhora da secretaria!*  
(Carta, Módulo 3)

*(...) Por favor será que a senhora poderia ageitar o banheiro das meninas?*  
(Carta, 4ª série)

Quanto aos dois pontos, observamos que tais sinais tinham a função de “anunciar” certos componentes da carta (destinatário, remetente e data). Embora essa estratégia não seja a mais “convencional”, constatamos que nas cartas dos alunos os dois pontos assumiam aquela função. Interpretamos que as experiências escolares com “cabeçalhos” provavelmente teriam alguma relação com aquele emprego dos dois pontos (costumeiramente os estudantes anunciam o seu próprio nome, o do professor e a data com dois pontos). Eis um exemplo:

*De: Michele Cristiane da Silva. Data: 16-08-002*  
*Para: a diretoria da escola.*  
(Carta, 4ª série)

Ainda com relação às cartas, constatamos que os sujeitos, de modo geral, não empregavam a pontuação convencional do “cabeçalho de cartas” (vírgula separando local e data e ponto final), mas separavam sistematicamente a “saudação” (ou vocativo) do “corpo” das cartas, assim como a reclamação (ou o pedido) das justificativas (ou explicações) dadas. Embora nesses dois últimos casos as marcas usadas nem sempre fossem convencionais, constatamos que os estudantes pareciam ter algum conhecimento de que aquelas partes deveriam ser separadas umas das outras com uma marca gráfica (geralmente o ponto ou a vírgula). Eis alguns exemplos:

*Senhora Diretora, nós, queremos, que a senhora...*  
(Carta, 4ª série)  
*Bom nos precisamos de um banheiro de um bebedor. Porque só tem um banheiro...*  
(Carta, Módulo 3)

Nas *fábulas* apareceram os seguintes sinais de pontuação: ponto, vírgula, ponto de interrogação, de exclamação, dois pontos, travessão, aspas e reticências. Embora os pontos e as vírgulas tenham sido os mais freqüentes, notamos que outros sinais foram empregados de forma bastante significativa: dois pontos, travessão, ponto de interrogação e de exclamação. Como é comum encontrarmos nas *fábulas* trechos em discurso direto, freqüentemente observamos o emprego daqueles sinais nestes textos. Conforme observou Machado (1994), os trechos em discurso direto são marcados, de modo geral, através de travessões e anunciados por verbos de “elocução”, seguidos de dois pontos. Teberosky (1994) também destacou que os sinais de interrogação e de

exclamação costumam aparecer vinculados ao discurso direto e aos verbos declarativos. Como exemplos, em nossos dados, destacamos os seguintes casos:

*E a Lerbe disse:*  
- *Vamos. Lar. ...*  
(Fábula, 4ª série)

*(...) a tartaruga ganhou e eles festejaram dizendo*  
*viva! a tartaruga venceu! viva!*  
(Fábula, 4ª série)

*(...) - Por que você zomba de mim?*  
(Fábula, 4ª série)

Já nas *notícias*, observamos que os alunos usaram mais pontos, vírgulas e dois pontos. Nesse caso, foi surpreendente observar que os pontos e as vírgulas foram empregados praticamente de modo exclusivo. Segundo Teberosky (1990; 1994), nas notícias jornalísticas, as frases devem ser preferencialmente curtas (não devem ter mais que trinta palavras), apresentar estrutura simples (sujeito-verbo-objeto) e tendem a ser ativas e afirmativas. Kaufman & Rodriguez (1995) também destacaram que nas notícias são usadas, sobretudo, orações enunciativas (são aquelas orações que afirmam ou negam algo) breves e que respeitam a ordem sintática canônica. Concebemos, portanto, que tais características lingüísticas (sintáticas) têm alguma influência sobre o predomínio quase que exclusivo de pontos e de vírgulas nas notícias por nós analisadas.

É surpreendente notar como os estudantes “respeitaram” a pontuação característica das notícias. Eles não usaram sinais que normalmente não aparecem (e que deveriam ser evitados, segundo certos manuais de redação) nas notícias, tais como os pontos de exclamação, de interrogação e as reticências. Além dos pontos e das vírgulas, encontramos nas notícias escritas pelos alunos alguns dois pontos, os quais tinham, de modo geral, a função de introduzir explicações ou enumerações. Esses sinais tinham, nesse caso, uma função muito diferente daquela que cumpriam nas fábulas (anunciar as falas das personagens) e mesmo nas cartas (anunciar certos componentes do texto). Eis um dos casos:

*(...) eles chamaram: o corpo de bonbeiros, o ibama*  
*ea secre taria do meio ambiente...*  
(Notícia, 4ª série)

Ainda no caso das notícias, observamos que os alunos, de modo geral, empregavam determinadas marcas de pontuação separando a “manchete” do “corpo”

das notícias, assim como a informação central dos detalhes do texto. Em outras palavras, os sujeitos pareciam ter conhecimento de que era necessário separar aquelas partes ou componentes do texto através de alguma marca ou sinal de pontuação, à semelhança do que ocorreu nas cartas e nas fábulas (no caso das fábulas, as separações eram entre o discurso direto e a narração). Eis um exemplo:

*Uma baleia é Encontrada motar  
em Jaboaão. A Baleia foi vista pelos  
os pescadores chamaram os Bombeiros...*  
(Notícia, Módulo 3)

Constatamos que o emprego de sinais de pontuação acompanhados de expressões como “ok” e “ass” ocorreu quase que exclusivamente nas cartas e nas fábulas. Diferentemente desses dois gêneros textuais, a notícia tendia a assumir um caráter mais impessoal, sobretudo se comparada às cartas de reclamação. Considerando a perspectiva do redator, Teberosky (1994) observou que, nas normas mais convencionais de estilo, os textos informativos (nesse caso, as notícias) devem ser anônimos, isto é, impessoais, ao contrário do que acontece nas cartas de reclamação. Nesse caso (o das cartas de reclamação), os textos são subjetivados: o escritor se dirige ao seu destinatário expressando sua subjetividade (reclamando, protestando, acusando, solicitando soluções...). cremos, portanto, que os alunos não usaram aquelas expressões nas notícias porque provavelmente tinham algum conhecimento em relação às restrições agora comentadas.

Ao analisar as composições textuais dos alunos, vimos que em determinadas situações certos conectivos substituíam os sinais de pontuação ou os acompanhavam. Constatamos que nas fábulas e nas notícias tais fenômenos eram bastante semelhantes. Em ambos os casos, os sujeitos estabeleciam as ligações entre as partes do texto usando alguns daqueles conectivos em substituição à pontuação (aí, e) ou acompanhando-a (*aí, e, então, mas...*). No caso das cartas, ao contrário, observamos que os estudantes usaram basicamente a conjunção “e” como substituta da pontuação ou como pista dos locais onde deveriam colocar alguma marca de pontuação.

É interessante registrar que enquanto nas fábulas e nas notícias o “aí” e o “então” cumpriam intensivamente aquelas funções agora mencionadas, nas cartas tais conectores não apareceram assumindo esse papel (nesse caso, era a conjunção “e” que assumia essa função). Como as fábulas e as notícias são textos “narrativos”, cremos que a ordenação temporal dos fatos ou ações e a relação causa-efeito características do tipo

de texto “narração” favoreceram o surgimento de conectores vinculados a seqüências temporais e causais (aí, então...). Em outras palavras, parece que nos “textos narrativos” aqueles coesivos emergiam como uma consequência da própria atividade discursiva de narrar (articular as diferentes ações e fatos que ocorrem de modo sucessivo). Eis alguns exemplos:

*(...) o corpo de Bonbeiros di seran  
que não ia ai, ele telefomaram dizendo que  
não poderiam, ipegala porque a lamcha ia  
fica presa. nas pedras, ai pegaram a Baleia e  
faquiaram. ela i tiram as carniça, ai ele...*  
(Notícia, 4ª série)

*(...) queremos águas fruitadas e boa por  
que nós precisamos como você nacecretaria  
e tampem o orario que esta muito tarde  
para quem trabalha esta muito tarde  
para larga e a merendeira e uma  
pessoa muito xata e ela da a merenda  
sem vontade de da amerenda...*  
(Carta, Módulo 3)

Nas análises dos textos dos alunos, encontramos algumas “construções”, que chamamos “rotinas peculiares”, que consistiam em procedimentos sistemáticos que transgrediam convenções vinculadas à pontuação: marcação dos parágrafos (alíneas) em linhas alternadas (linha sim, linha não); emprego de ponto no início dos parágrafos; emprego de vírgulas ao final dos parágrafos; emprego de travessão no início e de ponto no final de linhas gráficas do texto, alternadamente. Essas “rotinas” eram usadas basicamente pelos mesmos estudantes nos três gêneros analisados. Eis um dos casos:

*- A lebre estava corredo feliz a lebre viu a tartaruga  
i falou sai da minha frente tartaruga um dia.  
- A tartaruga reclamou e alebre dinovo falou sai da  
minha frente tartaruga a tartaruga reclamou.  
- E desafiou a lebre para uma corrida  
a lebre aceitou o desafio os animais se.  
- Encomodaram em seus lugares ao escutar  
o sino di que a partida vai comecar e a lebre sai como.  
- Um Raio e a tartaruga dano seus pasos letos  
~~ale~~ a lebre para na arvorê para descanca na sonbra  
e a tartaruga passa da lenbre i ai lebri acordo a ai tartaru  
ja tinha vencido a corrida eos animais fizeram festa.*  
(Fábula, 4ª série)

Comparando os dois grupos de sujeitos (4ª série e Módulo 3), constatamos que os estudantes da 4ª série usaram uma quantidade e uma variedade maior de sinais de

pontuação nos três gêneros de texto analisados. Considerando cada um dos gêneros, notamos que apenas aqueles alunos (os da 4ª série) usaram ponto de interrogação, travessão e aspas nas cartas, ponto de interrogação, dois pontos, aspas e reticências nas fábulas e dois pontos nas notícias. No entanto, nas duas turmas predominaram, em todos os gêneros, os pontos e as vírgulas. Convém ressaltar que, no caso das notícias, os dois grupos de alunos usaram basicamente os mesmos sinais (pontos e vírgulas), embora os estudantes da 4ª série tenham empregado alguns dois pontos.

Considerando os três gêneros textuais analisados, observamos também que os estudantes da 4ª série demonstraram ter um desempenho melhor quando comparados aos do Módulo 3 tanto nas categorias gerais relacionadas ao “texto” (presença de sinais de pontuação, marcação das extremidades do texto, emprego de pontuação interna) como nas ligadas às “partes do texto” (emprego de maiúscula textual e de determinados sinais de pontuação, como o ponto e a vírgula). Curiosamente, no caso das vírgulas, vimos que os estudantes da 4ª série tiveram mais empregos inadequados que os do Módulo 3. Interpretamos que isso deve ter ocorrido provavelmente porque os alunos da 4ª série usaram muito mais vírgulas (some-se a isso as dificuldades inerentes ao emprego convencional das vírgulas, observada mesmo em adultos com longa escolarização). De um modo geral, os alunos das duas turmas usavam os pontos mais adequadamente que as vírgulas.

Embora não fosse nosso objetivo analisar os conhecimentos que os sujeitos demonstraram ter sobre os gêneros textuais estudados (carta, fábula e notícia), descreveremos, em linhas gerais, alguns conhecimentos textuais (aspectos macro e/ou superestruturais) observados nas composições escritas dos aprendizes.

Embora nem sempre as cartas assumissem uma configuração mais “convencional”, observamos que, de modo geral, os alunos escreviam usando certas expressões ou formas de tratamento comuns àquelas cartas (de reclamação, dirigidas à direção da escola), tais como “senhora diretora”, “querida diretora”, “(muito) obrigado”, “por favor”, etc. Os estudantes também colocavam em seus textos certos componentes essenciais, como a data, o nome do destinatário e do remetente. Curiosamente, alguns dos estudantes da turma de jovens e adultos deixaram de registrar informações importantes, como o nome do destinatário e, às vezes, até mesmo do remetente. Nem sempre esses mesmos alunos usavam formas de tratamento próprias às cartas.

No caso das fábulas, constatamos que, de modo geral, os sujeitos colocavam um título (na maior parte dos casos, “a lebre e a tartaruga”) e usavam certas expressões

convencionais de abertura (“era uma vez”, “um dia”) e de fechamento (normalmente a palavra “fim”). Com base em uma análise assistemática das fábulas, notamos que os textos dos alunos adultos nem sempre eram “completos” (às vezes começavam as fábulas sem delinear claramente o cenário e as personagens ou mesmo não tinham um fim). Observamos no final da fábula de um dos alunos da turma de jovens e adultos comentários pessoais: *“Esta é uma boa lição não devemos / menosprezar o nosso adversario por mais / fraco que ele seja. Pois quando nos acomodamos / o nosso adversario fica forte e vence o desafio”* .

Já no caso das notícias, a maior parte dos alunos colocava “manchete” e, às vezes, “local” e “data” (alguns escreveram o nome do jornal). Curiosamente, alguns alunos da 4ª série concluíram suas notícias escrevendo a expressão “atenciosamente”, comumente presente nas cartas. Observamos que alguns dos estudantes jovens e adultos (Módulo 3) escreveram, nas notícias, “comentários” ou “relatos pessoais”, de modo semelhante ao constatado por Teberosky (cf. 1990; 1992; 1994) ao analisar a reescrita de notícias de adultas com pouca escolarização. Eis alguns extratos daqueles casos: *“A baleia por ser um animal de grande / porte se encalha facilmente. principalmente / nas praias do. Nordeste por ser uma area que / contem mais pedras...”* (Notícia, Módulo 3). *Fui no mar de Jaboatão, e lá encontrei / uma baleia morta e ninguém podia chega / perto que estava com mal cheiro.* (Notícia, Módulo 3). Constatamos também que as “manchetes” criadas por alguns dos estudantes do Módulo 3 não refletiam de forma mais evidente as características textuais de uma “manchete” de uma notícia. Eles escreviam títulos como “A baleia”, “A baleia encalhada” e a “A baleia morta” e outros semelhantes.

### **Considerações finais**

Os resultados obtidos colocaram em evidência que a pontuação usada nas produções textuais dos estudantes parecia ter uma relação com os gêneros textuais elaborados. Como exemplos disso, destacamos a ausência de ponto de interrogação, ponto de exclamação e reticências nas notícias, assim como a presença significativa de dois pontos, travessão, ponto de interrogação e de exclamação nas fábulas, sobretudo nos diálogos ou em suas imediações. Como a pontuação não é um objeto de conhecimento “estável”, mas depende, entre outras coisas, das características dos gêneros textuais a serem produzidos, concebemos que naqueles casos, assim como em

outros, os sujeitos estavam nos dando indícios de alguns dos seus conhecimentos sobre a macro-estrutura e a pontuação daqueles gêneros escritos.

Quando analisamos os desempenhos dos alunos da 4ª série considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL-SEF, 1997), concluímos que aqueles desempenhos correspondiam, ao menos parcialmente, a alguns dos “critérios de avaliação” estabelecidos no documento. Em nossos resultados, vimos que os estudantes conseguiam “*escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação*” (p. 135). Por outro lado, vimos que eles (os alunos) nem sempre escreviam textos “... *utilizando os recursos coesivos básicos (nexos e pontuação) e apropriados*” (p.135). Conforme nossas análises, os aprendizes não usavam em todas as situações necessárias os recursos coesivos oferecidos pela pontuação, recorrendo, muitas vezes, a certos conectivos (*ai, e...*) em substituição aos sinais de pontuação.

Quando consideramos os desempenhos dos alunos do Módulo 3 em relação ao documento curricular nacional destinado à Educação de Jovens e Adultos (RIBEIRO, 2001), constatamos que o desempenho de alguns daqueles alunos não corresponde a certas expectativas expressas naquela proposta curricular. Conforme aquelas expectativas, estariam em condições de receber a certificação correspondente à conclusão da 4ª série os jovens e adultos que tivessem a capacidade de, entre outras coisas, “*produzir uma mensagem escrita (por exemplo, uma carta ou relato de experiências pessoais) separando e seqüenciando as idéias por meio do uso de pontuação e de nexos gramaticais*” (p. 228). Como vimos, nossos dados demonstraram que aqueles alunos usavam poucos sinais de pontuação (quantidade e variedade) quando comparados aos da 4ª série e alguns deles nem sequer usavam aquelas marcas em seus textos (ausência de sinais de pontuação).

Como vimos, os nossos sujeitos alunos da 4ª série usaram uma quantidade e uma variedade de sinais de pontuação relativamente alta, assim como demonstraram um desempenho satisfatório no emprego convencional daqueles sinais. Esses resultados diferenciam-se daqueles encontrados em outros estudos (cf. ROCHA, 1994; 1996; SILVA & BRANDÃO, 1999), nos quais muitos sujeitos pontuavam pouco ou não pontuavam seus textos. Como naqueles casos as crianças eram estudantes de séries mais iniciais (1ª a 3ª séries e 3ª série, respectivamente), cremos que encontramos aqui um possível efeito geral da experiência escolar e um efeito da leitura de diferentes gêneros escritos. Embora estejamos considerando os efeitos da escolarização, concordamos com

Cardoso (2003) que a apropriação da pontuação não é um processo linear, mas está “... relacionada com as condições e oportunidades oferecidas pela escola, bem como com as experiências de letramento, ocorridas nas práticas sociais de leitura e escrita” (p.125).

Se alguns estudos, como o de Ferreiro & Teberosky (1999), destacaram diferenças no desempenho de crianças de classes sociais distintas, associando aqueles desempenhos às experiências extra-escolares dos alunos, compreendemos que as explicações daquelas diferenças não se resumem apenas à classe social dos estudantes. Como vimos, os dados do nosso estudo mostraram que as diferenças de desempenho entre os sujeitos ocorreram entre grupos de uma mesma classe social (os sujeitos eram alunos de escolas públicas situadas em um bairro popular), mas que tinham tipos de escolarização diferenciados (embora fossem equivalentes quanto ao nível da certificação escolar). Ao contrário dos alunos da 4ª série, os jovens e adultos que estavam concluindo o 1º segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) não tinham trilhado o percurso regular da escolarização obrigatória.

Os resultados de nosso estudo, embora de natureza exploratória, contribuíram para mostrar que a relação existente entre a pontuação e os gêneros textuais precisa ser considerada tanto no âmbito do aprendizado como no do ensino. Afinal, não é a mesma coisa aprender a pontuar uma fábula, uma notícia, uma carta, um poema, uma história em quadrinhos... E também não é a mesma coisa (ou, pelo menos, não deveria ser!) ensinar a pontuar aqueles diferentes gêneros de texto. Não pontuamos “textos abstratos”, mas gêneros de texto com propriedades textuais peculiares.

Concebemos, portanto, que nas práticas escolares vinculadas ao eixo didático “análise lingüística” devem ser garantidos momentos sistemáticos de análise e de reflexão sobre a pontuação característica dos diversos gêneros escritos. Naqueles momentos de análise e reflexão sobre a língua, cremos que os alunos precisam ser ajudados a explicitarem seus conhecimentos sobre a norma e sobre a textualidade vinculados àquele objeto de saber (discutir, por exemplo, a função que os dois pontos geralmente assumem numa história ou numa fábula e numa notícia).

Com este estudo pretendíamos contribuir para a compreensão do aprendizado da pontuação em gêneros textuais diferentes, numa perspectiva de didática de conteúdos específicos. Como analisamos os conhecimentos dos aprendizes vinculados a um determinado objeto de conhecimento ensinado pela escola, acreditamos que os resultados aqui apresentados poderão fornecer subsídios à elaboração de estratégias

didáticas pautadas nas evidências empíricas sobre como os estudantes se apropriam daquele objeto de saber vinculado, simultaneamente, à notação escrita e à textualidade.

### Referências bibliográficas

- BRASIL-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- CARDOSO, C. J. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CORRÊA, M. L. G. Pontuação: sobre seu ensino e concepção. *Leitura: teoria e prática*. Campinas - SP, ano 13, nº 24, p. 52-65, 1994.
- FAYOL, M. Une approche psycholinguistique de la ponctuation: étude en production et compréhension. *Langue Française*. França, nº 81, p. 21-39, 1989.
- FERREIRO, E. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: FERREIRO, E. et al. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 (Trabalho publicado originalmente em 1979).
- KAUFMAN, A. M. & RODRIGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LEAL, T. F. & GUIMARÃES, G. L. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? *Revista Portuguesa de Educação*. Portugal, v. 15, nº 01, p. 129-146, 2002.
- MACHADO, I. A. *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo: Scipione, 1994.
- PIZANI, A. P., PIMENTEL, M. M. & LERNER, D. *Compreensão da leitura e expressão escrita: a experiência pedagógica*. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- RIBEIRO, V. M.M. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular-1o segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.
- ROCHA, I. L. V. *Aquisição da pontuação na escrita infantil: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). PUC, São Paulo, 1994.
- ROCHA, I. L. V. Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas. *DELTA*. São Paulo, v. 12, nº 01, p. 1-34, 1996.
- \_\_\_\_\_. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *DELTA*. São Paulo, v. 13, nº 01, p. 83-117, 1997.
- \_\_\_\_\_. Flutuações no modo de pontuar e estilos de pontuação. *DELTA*. São Paulo, v. 14, nº 01, p. 1-12, 1998.
- SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1998.
- SILVA, A.; BIRUEL, A. M. S. & MORAIS, A. G. Como os livros didáticos das séries iniciais tratam o ensino e a aprendizagem da pontuação? In: *Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. São Cristóvão: UFS, 2003.
- SILVA, C. S. & BRANDÃO, A. C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: MORAIS, A. G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TEBEROSKY, A. Reescribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos. *Anuario de Psicología*. Espanha, nº 47, p. 43-63, 1990.

TEBEROSKY, A. Rescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas. *Infancia y Aprendizaje*. Espanha, nº 58, p. 107-124, 1992.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994.

WEISZ, T. *Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis*. Tese (Doutorado em Psicologia). USP, São Paulo, 1998.