

A narrativa infantil e o ensino da pontuação

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh¹

¹Departamento Letras Vernáculas– Universidade Estadual de Ponta Grossa

pbosaleh@gmail.com

Resumo. Neste trabalho, de abordagem interacionista, investiga-se a pontuação na escrita inicial de uma criança e sua relação com a configuração das instâncias narrativas. A análise aponta para a singularidade dessa pontuação assim como para o seu importante papel na configuração do narrador, do autor e do personagem. A partir daí, tecem-se algumas considerações sobre o ensino da pontuação.

Abstract. This paper studies the punctuation in a child beginning writing and its relation to the narrative configuration. Taking as theoretical support the interactionism, the analysis shows the punctuation singularity as well as its important function in the narrator, author and personage configuration. Based on that some reflections about punctuation teaching are presented.

Palavras-chave: pontuação; aquisição de linguagem; narrativa, ensino

1. Introdução

Tenho trabalhado com um corpus longitudinal de textos narrativos escritos, produzidos, tanto em ambiente familiar como na escola, por uma criança dos 5 aos 12 anos. Trata-se de uma garota de classe média, cujos pais possuem alto nível de letramento.

O meu interesse inicial (Saleh, 2006) era em relação à configuração das instâncias narrativas nesses textos, mas a presença abundante de marcas de pontuação de uso relativamente raro em textos de crianças que estão iniciando na atividade de escrita, me fez voltar para essas marcas, especialmente porque o ensino da pontuação, assim como de outros aspectos da linguagem que recebem tratamento na tradição gramatical, é ainda essencialmente normativo e tem como alcance a frase. Tive uma grata surpresa quando comecei a desconfiar da estreita relação entre a pontuação e as instâncias narrativas nos textos dessa criança.

Num momento em que tantos esforços são envidados no sentido de promover uma mudança no ensino de língua materna, buscando adequá-lo não só às novas tendências teóricas da área, mas à clientela atendida pela escola no seu processo de democratização, é pertinente retomarmos esse tema para procurar dar visibilidade a uma outra forma de pensar o papel desses sinais na linguagem, ou seja, a partir do

texto em sua especificidade e na sua relação com o autor e com o leitor. Conseqüentemente será possível tecer considerações também sobre o seu ensino. Para a realização dessa empreitada, tomarei como foco especialmente o uso de parênteses, asterico, sublinha, travessão, aspas e maiúscula nos textos de Luísa, a garota a que me referi acima.

2 . O olhar teórico

Em sua tese de doutorado, Bernardes (2002) toma a pontuação na escrita inicial da criança como tema de reflexão. Seu olhar se volta para textos infantis produzidos em situações diversas, mas tendo em comum a singularidade da pontuação. Para a autora, a escrita inicial constitui-se como um lugar privilegiado para a reflexão sobre a pontuação, uma vez que oferece resistência às certezas do adulto, estas, por sua vez, mediadas pelo saber normativo. Assim, Bernardes toma essa escrita “como um fazer da língua e não como atividade metalingüística orientada para a construção de um conhecimento normativo” (2002, p. 107).

Ao mesmo tempo a autora, apoiando-se em De Lemos, afirma que, assim como a fala, a escrita da criança é heterogênea, ou seja, freqüentemente encontra-se numa mesma produção lingüística “tanto evidências quanto contra-evidências de uso – e portanto de conhecimento – de determinada categoria” (De Lemos, 1997, p. 2). Por isso também não é possível assumir que a escrita da criança manifesta um conhecimento em construção, conforme defendem hipóteses construtivistas, ou um conhecimento inato, deflagrado pelo *input* como advoga a teoria gerativista (De Lemos, 1997).

Em outro momento, Bernardes (2005, p. 110) afirma:

“[...] a fala da criança é um lugar em que os saberes constituídos sobre a linguagem - categorias, representações, classificações – são colocados em suspenso: a criança, ao começar a falar, produz enunciados insólitos, que ao mesmo tempo em que ‘cabem’ na língua, parecem escapar o tempo todo [...] Semelhante raciocínio poderíamos propor para a relação do adulto com a escrita da criança: existe ali uma materialidade gráfica que ele associa com a escrita de sua língua, no entanto, as regras que norteiam o bom uso dessa escrita cedem espaço à emergência de formas gráficas mutantes, enunciados bizarros, uma pontuação absolutamente singular, enfim, arranjos que colidem com a lógica que o leitor adulto projeta sobre o texto escrito. A leitura dessa escrita inicial se dá, à semelhança do que acontece com sua fala, numa zona fronteira entre reconhecimento e estranhamento, entre uma transparência imaginária e uma opacidade flagrante¹.”

¹ Neste ponto, a autora se vale das formulações de Pereira de Castro (1997a, 1997b, 1998).

Muitos dos textos com os quais trabalhei em outras ocasiões (Oliveira, 1995; Saleh, 2000, entre outros), os quais fazem parte de um corpus transversal, confirmam o que diz Bernardes. Porém, os textos narrativos bem iniciais de Luísa apresentam-se basicamente sem pontuação, enquanto aqueles produzidos aos 6 ou 7 anos chamam a atenção porque há um efeito de adequação muito grande da sua pontuação. Diante disso, em que o trabalho de Bernardes pode contribuir para direcionar o olhar para os textos de Luísa?

É preciso considerar que a autora vê a pontuação como um mecanismo de interpretação do texto, e, portanto, como uma das marcas privilegiadas da inscrição do sujeito no texto. Trata-se, pois, de um aspecto privilegiado de manifestação da singularidade da inserção e da relação do sujeito com a linguagem (Bernardes, 2002). Os cortes e costuras que o sujeito “realiza em seu texto não são, portanto, unidades predeterminadas e sim, unidades imaginárias que se produzem num movimento interpretativo do sujeito em relação à sua própria escrita” (Bernardes, 2002, p. 142).

A posição da autora fica mais clara quando levamos em conta a concepção de aquisição de linguagem por ela adotada. Bernardes assume o interacionismo em seus desenvolvimentos mais recentes (De Lemos, 1997, 2001, 2002, entre outros) e por isso não vê 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. Dessa forma, enquanto a primeira posição se manifesta pela dominância da fala do outro, a segunda e a terceira o fazem, respectivamente, pela dominância do funcionamento da língua e da relação do sujeito com sua própria fala. 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.

Chacon (2003) também toma a pontuação na escrita inicial da criança como tema de estudo. Porém, ao contrário de Bernardes, seu corpus foi constituído por textos recolhidos de forma sistemática. O autor analisa textos de 3 alunos, produzidos em situação formal de ensino. O estudo aponta os seguintes aspectos:

- os três sujeitos, embora em contato com os mesmos tipos de sinais, parecem estabelecer relações mais singulares com as possibilidades de emprego dos mesmos sinais. Ou seja, determinados tipos de sinal ganham maior saliência em momentos específicos do processo de aquisição.
- “as conjunções entre aspectos gramaticais, semânticos e, sobretudo, prosódicos presentes em unidades de escrita delimitadas pelos sinais de pontuação” se dão de forma diferenciada entre os sujeitos e “mostram-

se como mais características de textos que, aos sujeitos, pareçam ter vínculo mais forte com situações por eles já vivenciadas em sua inserção por práticas de oralidade” (Chacon, 2003, p. 110).

- a familiaridade com a atividade de escrever, a extensão e a tipologia textual (no caso do estudo, a quantidade de textos narrativos) favorecem o aumento de sinais;
- nas primeiras produções textuais, o aspecto mais saliente para os sujeitos parece ser o estatuto gráfico da pontuação e não o seu papel de delimitar unidades lingüísticas de naturezas diversas;
- “a saliência de diferentes aspectos envolvidos na natureza das unidades delimitadas por pontuação indicia diferentes modos de circulação” dos “sujeitos não apenas por fatos ligados ao que, para eles, corresponderia à gênese da (sua) escrita (tais como o destaque a aspectos prosódicos das unidades delimitadas) mas também por fatos ligados à sua inserção em práticas letradas” (Chacon, 2003, p. 113).

Diante disso, pode-se perceber que, também nesse estudo de Chacon, a singularidade da pontuação de cada sujeito ganha visibilidade. De acordo com o autor, o fato de os três sujeitos pontuarem indica que eles têm “a percepção de que o texto, em sua modalidade escrita, é segmentável e que os sinais de pontuação podem demarcar o produto lingüístico segmentado” (2003, p.117). Porém, apoiando-se em Soares, afirma que a singularidade da pontuação dos sujeitos seria um indício de “suas tentativas de tomar a escrita como própria [...] e não como mero objeto de conteúdo escolar” (Chacon, 2003, p. 117).

É ainda o modo singular de pontuar, aliado ao modo diferenciado de aumento das marcas de pontuação em cada sujeito, que leva o autor a concluir que o incremento das marcas de pontuação ao longo do período letivo não seria “efeito de uma progressão mais ou menos ‘natural’ de aprendizagem ou de aquisição de conhecimentos”. (2003, p. 117). Com isso Chacon também se distancia da visão de desenvolvimento e, apoiando-se em De Lemos (2002, p. 52), assume que tanto o aumento como a forma singular de sua realização entre os três sujeitos envolvidos na sua pesquisa seriam “mudanças de posição relativamente à fala do outro, à língua e, em consequência, em relação à própria fala” (De Lemos, 2002, p. 52) e à própria escrita, acrescenta ele.

3 . A pontuação nas narrativas de Luísa

Luísa escreve alfabeticamente desde 5 anos, aproximadamente. Embora o corpus longitudinal contenha desde as suas primeiras manifestações escritas, recortei para a reflexão apenas aqueles em que predomina o efeito de narrativa. Como dito acima, a pontuação nos textos de Luísa chama a atenção tanto pela abundância como pelo efeito de adequação das marcas empregadas. Vejamos abaixo o fragmento de um texto produzido aos 7 anos:


Era uma vez, uma princesa chamada Bondy
e ela vivia presa no seu príncipe chamado
porque ela era menor de dez anos, e até
os dez ela não podia sair porque
o pai (o rei) ficava preocupado. No
a sua irmã a Erika de 20, raia, passu
era e brincava e também tinha
muitos amigos e amigas. Quando a Bondy
em 10 anos

É pertinente aqui retomar a distinção que Bernardes faz entre *pontuabilidade* e pontuação. A pontuabilidade refere-se às possibilidades virtuais de segmentação da cadeia sintagmática do texto, enquanto a pontuação é o recorte que se faz dessas possibilidades. Não há coincidência entre essas duas ordens - o virtual e o realizado. Afinal, se assim fosse, a pontuação seria dispensável. Nesse sentido as marcas de pontuação nos textos de Luísa não transgridem ou transgridem muito pouco a pontuabilidade da cadeia sintagmática. Alguns dos textos narrativos iniciais de Luísa são totalmente destituídos de pontuação, mas não de pontuabilidade, já que, ao lê-lo, identificamos pontos passíveis de inserção de sinais de pontuação.

No texto acima, além de outros sinais, o parênteses já se faz presente. Parece-me precoce a emergência dessas marcas que nós, adultos imersos no mundo da escrita e nos discursos sobre a escrita, consideramos próprias de uma escrita “mais elaborada”, especialmente porque, nos textos de Luísa, essas marcas não promovem ruptura, como nos dados analisados por Bernardes, mas efeito de textualidade.


Apesar disso, embora os discursos sobre as convenções da pontuação provavelmente façam parte do cotidiano de Luísa, já que ela frequenta regularmente a escola e seus pais possuem alto nível de escolaridade, concordo com a autora que não se trata de supor que Luísa detenha um saber sobre as regras da pontuação, as quais permitiriam a ela um julgamento diferencial do tipo correto/incorreto. Ou seja, não é a “exposição da regra que fará com que a criança pontue seu texto mais ou menos corretamente: isto seria imaginar a transparência na relação do sujeito com a linguagem [...]” (Bernardes, 2005:16). Ainda que os sujeitos de Chacon sejam de uma outra realidade social e cultural, seu trabalho também indica essa direção, já que, embora tenha havido mudanças na pontuação de crianças de uma mesma turma ao longo do ano, as especificidades da pontuação em cada sujeito são aí fortemente presentes.

Nos relatos de seu diário de 97, quando já havia completado 8 anos, podemos encontrar um número significativo de relatos em que aparece o parênteses. Além disso, os títulos de filmes e livros aparecem sistematicamente entre aspas:



22 quinta

Amanhã 1:00 com a
Sully com o Papá (filho)
e Fabiano (subrinho) subindo
e dizendo meros



3 terça

O que? Você
presente maravilhoso
Fui para "Gomex" e fui
da Floresta no cinema com
a mamãe. Lançamos
na praça de alimentação
do Cristal Piza.
Papá viajou.

Textos como o que se segue, escrito um pouco mais de dois anos depois, confirmam a especificidade da pontuação de Luísa. Nele, constatamos as maiúsculas, as sublinhas, além do asterisco, usado como recurso para acrescentar uma informação, provavelmente depois de a criança ter assinado o texto:

(28/06/99)

Em 1º lugar quero dizer que
as minhas férias começam dia 02/07
e eu acho que eu vou para Niterói
com a mamãe.

Vai ter FESTA fumina lá na es-
cola e a minha dupla na quadra
é a Laura, eu sou o homem mas
tudo bem!

há vareta de varicela!*

Tivemos um acontecimento na mi-
nha casa e foi PESSIMO!!!
Ninguém queria brincar de na-
da e ficou horrível!

Beijos Fol
Luísa A. Costa
99

* a mamãe pegou varicela

Um conjunto de textos escrito como um jornalzinho é outro dado relevante nesse sentido. Nele aparece uma série de aspas, além dos parênteses. Apresento abaixo parte do jornalzinho:

Parabenizando...

Por Luísa A. Costa

Gostaria de parabenizar o time Atlético Paranaense por estar a um passo das finais. Mais uma disputa (contra o Coritiba) e caso resolvido, o Atlético já foi para as finais.

Nas escolas

Por Luísa A. Costa

Na escola de Luísa tudo está bem. Luísa mudou de grupo, agora ela trabalha com a Monah, com o Rodolfo e com o Conrado.

No serviço da Lucinha, como eu já disse, houve uma “epidemia” de trabalho que a impossibilitou de chegar cedo em casa.

*A Cristiane infelizmente está “de folga” da escola e só fica em casa trabalhando. Ela estuda nas suas ex-
apostilas constantemente.*

O que a presença dessas marcas de pontuação podem 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. Retomo, para efeito de análise, um trecho do primeiro texto:

“Era uma vez, uma princesa chamada Sandy e ela vivia presa no seu próprio reinado porque ela era menor de doze anos e até os doze ela não podia sair porque o pai/(o rei) ficava preocupado”.

Nela, após “o pai” a criança acrescenta uma barra e, a seguir, “o rei” entre parênteses. 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, “pai” é substituído por “rei”, pela relação mais precisa que rei estabelece com “princesa” e “reinado” na cadeia sintagmática, mas o primeiro termo - “pai” - não é apagado ou riscado, como acontece em outra passagem do texto. Assim, na seqüência em questão, “rei” parece funcionar como um aposto explicativo. 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.

Nesse sentido, a posição de distanciamento de que eu falava acima deve ser entendida como a terceira posição a que se refere De Lemos. Porém, vale atentar, ainda, para a presença da barra seguida dos parênteses no segmento sob análise: “o pai/(o rei)”. O que poderia nos revelar essa duplicidade? Seria ela a manifestação de um saber de Luísa sobre as marcas de pontuação? Inclino-me a responder negativamente a essa questão. O acúmulo aí sugere que Luísa incorpora esses sinais e, por isso, não se dá conta disso. Mas os textos posteriores da menina mostram que essas marcas vieram para ficar na sua escrita, o que me permite interpretá-las como marcas de um processo de subjetivação, revelando uma especificidade da escrita de Luísa.

Embora envolva aspectos relacionados a esferas relativamente diferenciadas - o léxico textual e a pontuação - a ocorrência acima, por cruzar os dois aspectos, é um argumento a favor da visão do processo de aquisição como predominância de posições. Temos, por um lado, indícios da “escuta” da criança de sua própria escrita, por outro, uma impossibilidade de reconhecer uma superposição de sinais gráficos. Além disso, a história dos textos da criança mostra que a presença desses sinais na escrita de Luísa é parte de um processo de interpretação da criança pelo movimento lingüístico-discursivo-textual, através do qual se consolidou a presença desses sinais na sua escrita. Vemos, assim, a criança habitando essa estrutura, sendo por ela movimentada, sem se fixar em nenhuma das três posições que a compõe.

Mas esse tipo de abordagem da pontuação diz muito também sobre a configuração das instâncias narrativas nesses textos e, portanto, sobre um importante aspecto relacionado ao seu efeito de textualidade. Começo pelo vínculo que se estabelece entre essas marcas e a questão do narrador.

Na narrativa infantil, mesmo que esta produza o efeito de relato, as instâncias textuais são configuradas pelo próprio texto (cf. Saleh, 2005a e 2005b). É o texto que permite construir o referencial, o ponto-de-vista a partir do qual os eventos são relatados e, portanto, o narrador. Nesse sentido, os parênteses, asteriscos, aspas, sublinhas e maiúsculas põem em relevo certas informações, indicam a avaliação do narrador (textual) quanto à relevância do dado acrescentado/informado ao seu “interlocutor virtual”. Ou seja, esses elementos desempenham nos textos de Luísa um papel fundamental para a criação da imagem não só do narrador como também do “narratário”.

Nesse sentido, vale notar a coerência da perspectiva gramatical no jornalzinho e a relação entre a configuração do narrador e do personagem. Com exceção do sub-texto “*Parabenizando ...*” todos os demais são, assim como “*Na escola*”, relatos. Em todos estes, mantém-se a terceira pessoa, embora uma das personagens tenha o nome de Luísa e os outros personagens e fatos nele relatados possam ser identificados com o cotidiano de Luísa, autora empírica do texto. Isso torna mais significativa a perspectiva instaurada no texto de felicitações “*Parabenizando...*”, único escrito em primeira pessoa.

Essas peculiaridades desses textos oferecem pistas importantes sobre outro elemento da narrativa: o autor. A partir de De Lemos (2001), relaciono a configuração do autor nos textos de Luísa ao distanciamento da autora empírica em relação ao seu próprio texto, o que permite a ela voltar-se sobre o seu próprio dizer. A configuração do autor relaciona-se, portanto, à terceira posição. Como, porém, as posições se definem em termos de predominância, é possível encontrar ocorrências como *o pai/(o rei)*, conforme a análise acima. Dessa forma, a configuração do autor, do narrador e dos personagens está estritamente relacionada.

4. A especificidade do texto e a pontuação: breves considerações sobre o ensino

Os textos aqui analisados indicam que a pontuação, no texto infantil, merece ser vista não como um mecanismo meramente gramatical, seja numa visão normativa ou não, mas como um importante elemento na construção do texto em suas especificidades, no caso, do texto narrativo. Isso, obviamente, vale para o ensino da pontuação, independente do seu nível.

Além disso, a presença dos parênteses, asteriscos, sublinhas, aspas, maiúsculas etc. nos textos de Luísa reflete, sem dúvida, o seu processo de letramento, a história de seu permanente contato com textos escritos, embora não se possa excluir a influência de textos de outros sistemas semióticos. Mas parece-me mais significativo o que essa pontuação revela da particular relação de Luísa com a linguagem, enfim, do seu modo de subjetivação pela linguagem, que se deixa ver pelos pontos em que, enquanto sujeito, essa criança se mostra na cadeia textual (Bernardes, 2002). Luísa foi “capturada” por esses sinais, pelo efeito, inclusive visual, que eles suscitam no texto, mas poderia ter sido totalmente diferente. Os sinais recorrentes em sua escrita, por exemplo, poderiam ser outros.

Tomando como contraponto os textos de uma maioria significativa dos alunos que recebo no primeiro ano do Curso de Letras, os quais, por falta de espaço, não posso reproduzir aqui, ousou dizer que a escola precisaria reconhecer o alcance da relação da criança (e não só dela) com a linguagem na sua constituição enquanto sujeito. Isso implicaria reconhecer que os textos que a criança produz (ou não produz) revelam seu modo de subjetivação pela linguagem e que, embora não se possa prever o percurso de cada sujeito, tal percurso não é fortuito e nem unilateral. Muito ao contrário.

5. Referências

BAL, M. *Teoría de la narrativa* (una introducción a la narratología). 2. ed. Madrid: Catedra, 1987.

BERNARDES, A. C.A. *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. 2002. 153 f. Tese (Doutorado em Lingüística), IEL, Unicamp, Campinas.

- _____. Algumas considerações sobre o tema da pontuação na escrita inicial. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, vols. 1 e 2, n.º 47, p. 109-117, 2005.
- CHACON, L. Oralidade e letramento na construção da pontuação. *Revista Letras*, n.º 61, especial, p. 97-122, 2003.
- ECO, H. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- DE LEMOS, C. T. G. Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição de língua materna. Trabalho apresentado em *The Trento Lectures na Workshop on Metaphor and Analogy*, organizado pelo Instituto Italiano per la Ricerca Scientifica e Tecnologica em Povo, 1997.
- _____. Sobre o estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da criança. *Lingüística*, vol. 13, p. 23-59, 2001.
- _____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n.º 42, p. 41-69, 2002.
- OLIVEIRA, P. B. *Narrando por escrito: ao sabor da língua e do discurso*. 1995. 132 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). IEL, Unicamp, Campinas.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F. A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. *L.E.T.R.A.S.* n.º 14, p. 125-138, 1997a.
- _____. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. *Letras de Hoje*, vol. 33, n.º 2, p.81-87, 1997b.
- _____. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição de linguagem. In: Junqueira Filho. (org.) *Silêncio e Luzes - Sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. Casa do Psicólogo: São Paulo, 1998. p. 247-257.
- SALEH, P. B. O. *Narrativas infantis sobre experiências vividas: uma questão de representação*. 2000. 210 f. Tese (Doutorado em Lingüística), IEL, Unicamp, Campinas.
- _____. Afinal, quem narra na narrativa infantil? *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. vol. 1 e 2, n.º 47, p. 175-69, 2005a.
- _____. O narrador e a sua configuração lingüístico-textual na narrativa infantil escrita. *Cadernos de Pesquisas em Lingüística*. vol. 1, n.º 1, p. 145-150, 2005b.
- _____. As instâncias narrativas e as marcas de pontuação no texto infantil. Trabalho apresentado no 7.º ENAL, PUCRS, Porto Alegre, 2006.