

INTRODUÇÃO

A experiência de sala de aula, como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, tem mostrado freqüentemente o quanto é necessário rever alguns procedimentos bem como estabelecer novas metodologias no ensino da língua materna, no sentido de fazer dessa língua um objeto não só prazeroso no estudo mas também eficiente na comunicação.

Desde a década de 80, o ensino da Língua Portuguesa tem ocupado o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar o desempenho lingüístico do aluno, do Ensino Fundamental ao nível universitário.

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar os alunos a ler e a escrever(...) Por outro lado, a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar idéias por escrito de forma legível fez com que algumas universidades substituíssem os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final, como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO FUNDAMENTAL)

Observa-se, no entanto, que, apesar de toda a constatação feita, muito pouco mudou no dia-a-dia da sala de aula. No caso da prova de redação dos exames vestibulares, presente na citação acima, verifica-se uma forma de "adestramento de produção textual" do aluno do Ensino Médio, especialmente na terceira série, com a finalidade de fornecer-lhe meios de obter um resultado que possa garantir-lhe classificação no curso desejado, com um texto que muito pouco o apresenta como autor efetivo.

Mesmo no curso de Letras, no qual o aluno entra em contato com recentes pesquisas lingüísticas, o que se vê com muita freqüência é esse aluno, especialmente nas atividades de Prática de Ensino, por exemplo, comportar-se de acordo com um modelo bastante diferente daquele que lhe é apresentado no correr das aulas das demais disciplinas que compõem a grade curricular. O futuro professor da Língua Portuguesa acaba por repetir a maneira como ele próprio aprendeu, no Ensino Fundamental ou Médio, provavelmente por sentir-se mais seguro reproduzindo algo já conhecido, o que acaba por determinar o quadro escolar que se apresenta nos diferentes níveis.

Assim sendo, a educação brasileira, em especial o ensino da língua portuguesa,

carece de disposição mental dos futuros professores, de modo que efetivas mudanças verdadeiramente ocorram e garantam aquilo que normalmente se ouve referir por educação cidadã. De nada adiantam leis, decretos, parâmetros curriculares bem feitos, se o cotidiano da sala de aula permanece o mesmo de há vinte ou trinta anos.

A busca de um novo procedimento de ensino é o objetivo da presente pesquisa, tomando como foco o estudo da pontuação. Já há algum tempo, aspectos ligados a esse assunto vêm despertando o nosso interesse e a nossa curiosidade.

Vários têm sido os momentos em que, seja como docente, seja como leitora, vimos percebendo a necessidade de se estabelecer um olhar mais cuidadoso para essa questão.

No trabalho da sala de aula, a preocupação do professor consciente da premência da adoção de uma nova metodologia na abordagem dos fatos gramaticais leva-o a trabalhar com a preocupação maior de fazer desses conteúdos um meio do qual o aluno faz uso para desenvolver sua capacidade de expressão, na medida em que passa a ser capaz de perceber a língua como um instrumento vivo e rico, que ele pode administrar de maneira funcional e criativa.

Esse mesmo cuidado não tem sido observado, porém, no tratamento dado ao estudo dos sinais de pontuação. A dificuldade que os alunos demonstram em destacar aspectos relativos à pontuação como fatores responsáveis pela produção de sentido e de expressividade nos textos trabalhados nas aulas; a baixa freqüência de questões sobre o assunto em atividades de fixação e de avaliação e o tratamento dispensado a ele nos livros didáticos de diferentes autores mostram de maneira bem evidente a pouca atenção que o assunto tem despertado.

Acreditamos que tal procedimento ocorre basicamente em função da maneira como o tema vem sendo apresentado. Na maioria das vezes, trabalhar com pontuação resume-se a fazer com que o aluno memorize regras que dão conta do emprego aconselhável ou desaconselhável dos diferentes sinais, a partir de um padrão sintático estabelecido. Nos livros didáticos, os exercícios apresentados normalmente conduzem o aluno a "pontuar convenientemente" frases soltas, obedecendo à obrigatoriedades e à proibições expostas

Embora os materiais costumem iniciar o estudo da pontuação, estabelecendo a relação desta com a oralidade, fica evidente, na explicitação das regras apresentadas, que a ligação entre o oral e o escrito acaba por perder-se, uma vez que o critério sintático é apresentado como o único cabível. A entoação, o ritmo são desconsiderados, o que acaba por dificultar a visão mais ampla que o aluno deveria apresentar no contato com o texto escrito, tanto na condição de leitor quanto na de autor.

Tem-se, pois, que aspectos ligados à marcação rítmica, ao valor afetivo, aos efeitos estilísticos, à finalidade estética, inerentes ao uso da pontuação, não chegam sequer a ser ventilados, tornando o trabalho pouco abrangente e inconsistente.

Levando-se em conta o público-alvo desta pesquisa — alunos e professores do Ensino Médio — entendemos ser bem maior o prejuízo. O fato de haver, nesse nível, um trabalho sistemático com o texto literário, quase sempre apresentado relacionado a um estilo de época, já deveria por si mesmo fazer com que o estudo da pontuação fosse realizado segundo uma outra ótica, mais ampla, visando relacioná-la à produção de sentido do texto, não deixando de considerar as peculiaridades dos diferentes autores, alguns mais pródigos, outros mais econômicos; alguns mais, outros menos criativos com relação ao uso dos sinais.

Tal cuidado efetivamente não ocorre e, mesmo se ocorresse, soaria estranho ao aluno verificar a existência de empregos tão distanciados daquelas regras que ele sempre foi obrigado a memorizar e a obedecer.

Portanto, um trabalho com pontuação que se limite a apresentar a base sintática como determinante do emprego dos diferentes sinais não possibilita ao aluno perceber finalidades expressivas quando do uso dos sinais gráficos numa determinada situação estética de ruptura.

Do exposto, concluímos que, ao estudar os sinais gráficos, é necessário estar o professor atento a determinados aspectos que, muito freqüentemente, podem passar despercebidos.

O primeiro deles remete ao fato de que a pontuação é um instrumento valioso, no texto escrito, na produção de sentido, qualquer que seja o gênero textual.

O segundo diz respeito ao fato de, ao lado de um padrão sintático-semântico, ser possível ocorrer um modelo rítmico-semântico, um emprego de base estilística, que devem ser igualmente considerados.

O terceiro alude à possibilidade de, considerado o padrão sintático-semântico, verificar a manutenção ou a subversão das normas vigentes, dadas as intenções daquele que produz o enunciado.

Por fim, a possível relação existente entre a maneira de usar a pontuação e os diferentes gêneros textuais, considerados os papéis sociais distintos dos textos com os quais tomamos contato.

Todos esses cuidados levam, com certeza, o leitor a ver a pontuação com o grau de importância que a ela é devido.

Para que tais mudanças possam vir a ocorrer, mostra-se extremamente necessário reformular a prática pedagógica no que concerne ao ensino da pontuação, o que envolve basicamente dois aspectos: a maior valorização, por parte do professor, do papel que os sinais gráficos desempenham na produção escrita, considerados os diversos gêneros textuais que integram, de, maneira menos ou mais distante o nosso cotidiano, e a orientação presente nos livros didáticos.

O contato direto com professores do Ensino Médio deixa-nos claro que a maneira como o professor conduz suas aulas, buscando fazer com que seu aluno perceba a real importância do ensino da língua portuguesa, tanto na perspectiva gramatical quanto na estilística, interfere substancialmente no modo como se dá o aprendizado. O aluno que vivencia, na medida do possível, situações várias de uso do material lingüístico e percebe, no texto alheio, a ligação entre os recursos lingüísticos empregados e a produção do sentido, está mais apto a produzir textos de qualidade do que um outro que não tenha tido contato com esse tipo de trabalho. É importante esclarecer que entendemos não ser a leitura a única condição necessária à prática proficiente da escrita, dado que esta envolve aspectos cognitivos específicos. Não podemos desconsiderar, no entanto, o grande auxílio que o ler presta no escrever, razão pela qual acreditamos na transferência de procedimentos como caminho possível. Afinal, se tantos poetas, escritores, compositores muitas vezes se apoiavam em outros autores ao produzirem suas obras, por que não poderia nosso aluno agir da mesma forma, até alçar seu próprio vôo?

Quanto ao material didático, consideramos essencial ampliar a abordagem feita quanto ao assunto em questão. Propósitos tão abrangentes, normalmente expostos na abertura das obras, devem levar também a considerações específicas de uso, especialmente no tocante ao texto literário.

Buscando atingir nosso objetivo, procuramos levantar, diacrônica e sincronicamente, pontos de vista, conceitos, teorias que consubstanciassem a tese que defendemos. Assim, esta pesquisa divide-se em dez capítulos.

O primeiro apresenta 2 seções: a primeira traz um levantamento feito em dicionários acerca do conceito de pontuação; a segunda, um breve relato sobre o histórico dos sinais gráficos, à guisa de informação geral.

O segundo aborda a relação entre a pontuação e língua escrita, no qual tratamos do uso dos sinais em épocas distinta da escrita.

No terceiro, levantamos a posição de dezessete gramáticos, antigos e modernos

a respeito do tema, cujas idéias revelam posicionamentos que, em seu todo, reúnem preocupações prosódicas, semânticas, gramaticais, lógicas; uma gama de considerações que reflete a abrangência do assunto.

Quanto ao quarto capítulo, cuidamos propriamente do ensino da língua portuguesa, traçando um panorama de alguns valores que nortearam as bases nas quais se apoiava a escola, até o momento presente, quando o aspecto interacional da linguagem orienta a prática docente constante dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O tratamento dado à pontuação nos livros didáticos adotados com mais freqüência, nas escolas de Ensino Médio d município do Rio de Janeiro, constitui o quinto capítulo. Além da apresentação da teoria exposta, fazemos avaliação crítica não só da maneira como se dá essa exposição, como também verificamos a adequação dos exercícios referentes à unidade, levando em conta as competências, habilidades que, segundo o PCN, devam ser desenvolvidos nessa fase do trabalho escolar.

O sexto capítulo busca verificar de que maneira o ritmo, a entonação, a partir do estudo dos gramáticos referidos no capítulo três, são elementos importantes na produção de sentido, na forma de agir sobre o outro, associando-se, em maior ou menor grau, ao tradicional modelo lógico-gramatical.

No sétimo, mais uma vez voltados para o caráter interacional da linguagem, fazemos um estudo dos gêneros textuais. Ao lado de conceitos pertinentes ao estudo, procuramos estabelecer a relação entre a pontuação e o propósito dos textos que circulam no meio social. Defendemos que a maneira de utilizar os sinais gráficos é também uma questão de gênero.

O oitavo capítulo traz como conteúdo o uso da pontuação em textos que, basicamente, não apresentam finalidade artística, confirmando alguns pontos do conteúdo do capítulo anterior.

No nono capítulo, trabalhamos com o que efetivamente representou a força motriz para a escolha d tema em questão como tese: o texto literário. Foi a partir do contato com alunos do Ensino Médio, momento em que se inicia o estudo sistemático da Literatura, que verificamos os tantos equívocos existentes no trabalho com o texto literário. Se os professores muito pouco comentam o papel da língua na produção literário, não há exagero em afirmar que nenhuma atenção é dada ao emprego dos sinais gráficos, estando estes dentro da tradição gramatical, ou rompendo com ela. Na verdade, a dissociação entre o ensino da língua portuguesa, da redação e da literatura, com raríssimas exceções, é a marca de nossa escola,

pública ou particular.

O décimo e último capítulo traz nossa visão de como deve ser trabalhada a língua materna, especialmente quanto ao emprego da pontuação. Esse novo olhar certamente implica uma nova metodologia, que também passa pela revisão do livro didático.

Na qualidade de pesquisa da área de ensino, esperamos contribuir para as reflexões cada vez mais presentes no dia-a-dia do professor, preocupado em fazer de sua prática, entre outros objetivos, uma ferramenta que enseje ao aluno o exercício pleno da cidadania: Alguém que lê, entende, interpreta, avalia, pondera, dadas as habilidades que possui, no tocante à leitura e à escrita. A pontuação, com seus múltiplos empregos, sem dúvida, revela-se essencial na consecução de tais propósitos.

1 – PONTUAÇÃO: CONSIDERAÇÕES GERAIS

A necessidade de eternizar a expressão fez o homem, desde os primórdios, recorrer a arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, no intuito de não deixar perder dados de uma história. Daí, o valor da escrita, que, além de guardar a palavra, materializa o pensamento, revelando valores, visões de mundo, sentimentos, que, até um momento anterior, se mantinham em estado de possibilidade; em condição de imanência, ou de manifestação apenas oral.

Segundo Rosa (1994), durante décadas do século XX, os estudos lingüísticos pouco consideraram a língua escrita como tópico relevante, dada a própria concepção que tinham sobre ela os estudiosos: simplesmente um sistema que buscava reproduzir, de maneira imperfeita, a fala de uma comunidade.

A história da humanidade, no entanto, apresenta avaliação oposta a essa. Segundo a referida autora, tal é a importância da escrita na civilização ocidental, que pode servir de divisor dessa história: antes e a partir dela, identificando-se com os avanços do espírito humano. As fases essenciais que nela podem ser reconhecidas – a sintética, a analítica e a fonética – dão conta das mudanças de percepção do homem em relação ao mundo.

Na primeira fase – a sintética –, ocorre a representação de blocos de idéias, o todo como unidade de sentido. Por essa razão, um único sinal ou um grupo de sinais servia para sugerir as idéias contidas em uma frase inteira.

Em um segundo momento – fase analítica –, a percepção de que era possível fracionar o todo em unidades significativas menores fez com que cada sinal passasse a representar uma palavra, considerada a relação biunívoca entre esta e aquele.

Do registro da palavra, o homem chegou à notação dos sons – a escrita fonética, que se subdividia em silábica e alfabética. A divisão da palavra em sílaba – conjunto de sons – e em unidade sonora, representada pelo alfabeto, sugere, além da passagem de uma fase de significação para uma de distinção, a consciência da possibilidade de novas combinações com um número finito de elementos.

É importante observar que as fases da expressão escrita tais quais aqui apresentadas representam, acima de tudo, as diferentes etapas do desenvolvimento da relação homem–mundo. Partir do todo até chegar à parte é a trajetória essencialmente humana. As referidas etapas do desenvolvimento do humano relacionam-se diretamente à passagem gradual da percepção do conjunto para o elemento. Assim, no processo da escrita, o homem fez

corresponder a maneira como ele próprio se apossava do conhecimento, num nível ascendente de complexidade.

Centrando-nos no foco da presente pesquisa, no texto escrito, os estudos da pontuação quase sempre envolvem o estabelecimento de práticas normativas, que, de modo geral, estão ligadas aos aspectos relativos ao “bem escrever”. Em algumas vezes, percebemos o propósito de associar a pontuação à representação do ritmo e da melodia, o que a coloca na condição de representação da fala.

Para Vanoye (1987), no entanto,

A língua falada possui recursos expressivos específicos :
acentuação, entonação, pausas, fluência... A acentuação é o recurso que põe em relevo uma sílaba ou um grupo de sílabas. Juntamente com as pausas, (...) ela determina a compreensão da mensagem, na medida em que a recorta em grupos de sons identificáveis. (...)
Por outro lado tanto a acentuação quanto a pausa contribuem para dar relevo expressivo a certos aspectos da mensagem (...) de modo a traduzir uma emoção ou o desejo de salientar um ponto importante (...) A entonação, que é a melodia da frase, impõe com sua curva ascendente ou descendente nuances , os sentidos especiais à mensagem... (p.41)

Na qualidade de sistemas que, ao mesmo tempo, se aproximam e se distanciam, fala e escrita buscam, com seus recursos específicos, produzir e organizar os enunciados de maneira tal, que enunciador, enunciatário, objeto, propósito e situação se achem devidamente contemplados.

Para tanto, a escrita dispõe de um instrumento gráfico próprio: a pontuação. Se, na fala, o enunciador, sujeito à sua capacidade de memória, constrói o enunciado, muitas vezes, pautado numa construção sintática que em quase nada corresponde ao padrão gramatical, sem que com isso a produção se mostre necessariamente ininteligível, na escrita, a possibilidade de o enunciador voltar e reanalisar os elementos grafados faz com que ele seja capaz de demonstrar, no produto, segundo Machado Filho (2004), “... graus de continuidade e de descontinuidade lógicos, que a tradição escrita vem procurando historicamente normativizar ...” (p.30).

Essa, portanto, tem sido a perspectiva segundo a qual vêm ocorrendo os estudos de pontuação: a tendência lógico-gramatical de emprego dos sinais gráficos no texto escrito.

É importante observar, no entanto, que, ale, da visão que prioriza os mecanismos sintáticos como fatores de construção do modelo acima apresentado, também é possível perceber, no texto escrito, dada a interface deste com o oral, a representação de características

prosódicas. Além disso, não podemos desconsiderar o papel que a pontuação desempenha como recurso estilístico na produção literária, do qual diversos autores fazem uso para a expressão de sua arte.

O tom que imprimimos ao estudo da pontuação evidencia as diferentes possibilidades de emprego dos sinais gráficos no texto escrito.

1.1 – O verbete nos dicionários

Antes de uma breve história dos sinais gráficos, propriamente dita, é interessante verificar a maneira como o verbete pontuação aparece em diferentes dicionários.

Almeida (1996) não menciona o referido verbete em seu Dicionário, mas os diferentes sinais que constituem o sistema, dispostos em ordem alfabética. A abordagem do autor quanto ao emprego de cada um deles toma como base de apoio a sintaxe. A maneira como orienta os diferentes usos é igual àquela que apresenta em sua Gramática Metódica, razão pela qual optamos por tecer os comentário que julgamos pertinentes adiante, no terceiro capítulo, quando abordaremos os estudos realizados por alguns de nossos principais gramáticos.

Houaiss (1999) traz a seguinte concepção:

1 ato ou efeito de pontuar 2 na língua escrita, sistema de sinais gráficos que indicam separação entre unidades significativas para tornar mais claro o texto e a frase, pausas, entonações etc. (p.ex.) ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, ponto-de-interrogação etc...) (...)
 ETIM fr punctuation (1522) 'ato ou efeito de pontuar um texto', (1701) 'caracteres tipográficos', (1845) MÚS 'ato de marcar as pausas em uma composição'... (p.2260)

Alguns aspectos, com base no fragmento, convém destacar. Em primeiro lugar, a separação em "unidades significativas", associada à idéia de clareza, considerando "pausas" e "entonações", abrangendo, portanto, diferentes bases de construção: sintática, rítmica, pragmática, por exemplo. Em segundo, a alusão à música e às respectivas pausas das composições. Nesse ponto, vale lembrar que a literatura de língua portuguesa teve como primeira forma de expressão a poesia, nascendo, pois, aliada à música e a tudo quanto a esta diz respeito: o ritmo definido e repetitivo; a rima como recurso eufônico e mnemônico.

Em Aurélio (2001), encontramos:

1. Ato ou efeito de pontuar. 2. Colocação dos sinais ortográficos na escrita. 3. Sistema de sinais gráficos que indica, na escrita, pausa (6), na linguagem oral. (p.1364)

Bem menos abrangente é a abordagem do autor; destaca-se a relação que estabelece entre a pausa da fala e a pontuação da escrita. À semelhança do que se observou em Houaiss, em Aurélio é possível considerar-se a pausa nos diferentes padrões anteriormente referidos.

Câmara Jr (4ed) conceitua do seguinte modo:

Sistema de sinais gráficos, destinados a identificar na escrita pausa (v) na linguagem oral. Este sistema desenvolveu-se de maneira cabal e coerente no uso literário das línguas ocidentais modernas.

Podemos dividir os sinais de pontuação em dois grandes grupos: 1) sinais para pausas conclusas; 2) sinais para pausas inconclusas. O primeiro grupo é essencialmente representado pelo ponto (.). A seu lado temos: a) o ponto e vírgula(;), quando duas frases estão articuladas entre si; b) a interrogação (?), quando se trata de uma frase interrogativa; c) a exclamação (!) quando se trata de uma frase exclamativa. O segundo grupo é essencialmente representado pela vírgula (,) (diminutivo do latim virga "vara"), que separa orações ou membros oracionais. Temos ainda: a) os dois pontos (:), quando a frase, ou o membro oracional seguinte explica ou desenvolve o que foi dito antes; b) os parênteses (), quando em meio de uma dada frase se intercala outra estruturalmente distinta; c) as aspas (" "), para abrir e fechar a transcrição de palavras alheias. d) o travessão (–), usado, simples, para substituir os dois pontos diante de um membro oracional, e , duplo, para substituir os parênteses, ou ainda, simples, combinado com as aspas, ou não, para as mudanças de interlocutor na transcrição de um diálogo. Há ainda o sinal para a pausa de reticência (...), o qual também se usa numa citação escrita para indicar parte suprimida.

O primeiro vocábulo que se segue a uma pausa conclusa, se escreve com letra inicial maiúscula, seja a pausa indicada por ponto, interrogação, exclamação ou pelas reticências na aposiopese (v). Se a frase seguinte inicia um conjunto de idéias novas, passa-se a escrevê-la numa nova linha, abaixo daquela em que terminou a frase anterior. e diz-se então que o ponto é parágrafo (literalmente – "escrita ao lado"); a mudança de interlocutor na transcrição de um diálogo também determina ponto parágrafo. Há um sinal próprio para indicar parágrafo (§), usado em casos especiais para acompanhar ou suprir a mudança de linha.

Os sinais de pontuação constituem um tipo de grafemas (v. grafema) (p.309-10)

Mais do que considerações básicas acerca do verbete, Câmara Jr, partindo da relação fala–escrita, descreve o emprego dos sinais gráficos, levando em conta múltiplos aspectos. O primeiro deles alude à importância da pontuação no texto escrito das línguas

ocidentais modernas. O segundo diz respeito à divisão dos sinais em dois grandes grupos, levando em conta o critério sintático–semântico de classificação das pausas. Embora não haja sido explicitado pelo autor, tal critério é capaz de extrapolar, e muito, a divisão tradicionalmente considerada em termos de porções de sentido, atrelada essencialmente à sintaxe; questões de ordem semântica são capazes de estabelecer novos parâmetros na organização das idéias, ampliando, inclusive, o traço [\pm conclusa].

O autor remete o leitor ao verbete pausa, conceituada como "qualquer momento de silêncio durante uma enunciação" e subdividida nos dois tipos anteriormente referidos. Segundo ele, "...Esses dois tipos de pausa estão ligados à entoação", descendente ou ascendente, diante de pausa conclusa ou inconclusa, respectivamente. Na medida em que o conceito de entoação é trazido à cena, verifica-se que Câmara Jr não limita a pontuação ao nível exclusivamente sintático, pelo simples fato de a entoação não se restringir a esse plano.

Tanto tal apreciação é correta que, ao longo do verbete pontuação, o autor faz referência a "aposiopese" , título de pausa de reticência "em que a frase é interrompida definitivamente..." (p.79), com finalidade expressiva. Se a entonação não se limita ao aspecto sintático, muito menos o faz a expressividade, em nome da qual os mais audaciosos desvios se mostram pertinentes e indispensáveis na produção de sentido.

Quanto ao verbete grafema, ao qual o autor remete no final de sua explicação, "designa os símbolos gráficos unos, constituídos por traços gráficos distintivos" e "abarca os diacríticos (v.), os ideogramas (v.) como os números, e os sinais de pontuação (v.)" (p.198). Assim sendo, na condição de "traços gráficos distintivos", os sinais de pontuação funcionam como signos orientadores do percurso do leitor, na construção do sentido. Mais uma vez, não se percebe qualquer exclusividade da sintaxe no procedimento.

Em Jota (1976), o verbete apresenta o seguinte conceito:

Sistema de sinais gráficos indicativos das pausas e entoações. São os seguintes: o ponto, o ponto-e-vírgula, o ponto-de-interrogação, o ponto-de-exclamação, o ponto-parágrafo, a vírgula. E com menor emprego: reticências, aspas, travessão, asterisco, parênteses e colchetes. v. cada um deles no lugar próprio (p.264-5)

Na passagem acima, percebemos que o autor apresenta a pontuação como marcador de pausas e de entoações. Depois de enumerar os sinais gráficos, orienta o leitor a buscar "cada um deles no lugar próprio". Seguindo essa orientação, verificamos que, em praticamente todos os casos, Jota relaciona o emprego à sintaxe, tanto que quase todos os verbetes iniciam com a expressão "notação sintática". Entre as exceções, por exemplo, o

verbetes *reticências*, que tradicionalmente são descritos como indicadores de supressão de passagens; embora associada à sintaxe, encontra maior amparo no nível discursivo. No todo da exposição o autor reafirma o elo entre pontuação e sintaxe.

No dizer de Dubois (1978), tem-se que

Para indicar os limites entre os diversos constituintes da frase complexa ou das frases constituintes de um discurso, ou para transcrever as diferentes entoações, ou ainda para indicar as coordenações ou subordinações diversas entre as proposições, utiliza-se um sistema de signos chamados de pontuação. O sistema se constitui no francês, como no português, de ponto (.), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!), de vírgula (,), de ponto e vírgula (;), de dois pontos (:), de reticências (...), de parênteses (()), de colchetes ({}), de aspas (" "), de travessão (–), de asterisco (*) e de alínea. (p.473-4).

Partindo, pois, de uma descrição tanto sintática quanto semântica, o autor expõe os sinais mencionados, com seus respectivos usos.

O *ponto* assinala o fim de uma frase, mas é também utilizado para destacar um proposição subordinada da principal à qual se deseja dar realce. Em relação ao enunciado oral, o ponto corresponde a um silêncio ou a uma pausa (,,)

O *ponto de exclamação* corresponde à entonação descendente seguida de uma pausa, e se emprega seja no final de uma simples interjeição, seja no final de uma locução interjectiva ou de uma frase exclamativa.

O *ponto de interrogação* corresponde à entonação ascendente, seguida de uma pausa, da interrogação direta e se emprega unicamente no final das frases que a exprimem. A *vírgula* corresponde a uma pausa de pequena duração ou distingue grupos de palavras ou de proposições cuja separação ou isolamento são úteis para a clareza do conteúdo. Ela é empregada igualmente para separar os elementos de função idêntica que, nos assíndetos, não estão ligados por uma conjunção coordenativa: Vendeu tudo: carro, cavalos, terras, casa. Ela permite também isolar todo elemento que tenha valor puramente explicativo ou *alguns complementos circunstanciais*: *Seu pai morreu, ele deverá educar os irmãos e irmãs.*

O *ponto e vírgula* corresponde a uma pausa de duração média, intermediária entre a que marcará a vírgula e a que marcará o ponto. Numa frase, delimita as proposições da mesma natureza que possuem certa extensão.

Os *dois pontos* correspondem a uma pausa muito breve e têm um valor lógico: permitem introduzir uma explicação ou uma citação mais ou menos longa.

As *reticências* correspondem a uma pausa, sem que haja queda na linha melódica, no final da palavra que as precedem: é uma expressão do pensamento não concluída por uma razão sentimental ou outra (conformidade, prolongamento do pensamento sem expressão correspondente, etc.). Elas possibilitam, igualmente, muitas vezes, enfatizar o que será dito a seguir.

Os *parênteses* introduzem e delimitam uma reflexão incidental, considerada como menos importante e dita num tom mais baixo. Quando, à direita do lugar onde se "abre" o parêntese, a frase necessita de um signo de pontuação, este vem colocado após o fechamento dos parentes.

Os *colchetes* são utilizados, algumas vezes, como os parênteses, ou melhor, para isolar as seqüências de palavras que contêm, elas próprias, unidades entre parênteses.

As *aspas* correspondem geralmente a uma mudança de tom que começa com a abertura das aspas e acaba com o seu fechamento. Constituem um meio de indicar que se recusa assumir a palavra ou seqüência de palavras assim isoladas (marca de rejeição). As aspas são também o meio para introduzir a citação de um discurso direto ou de uma seqüência de palavras estrangeiras no vocabulário usual e sobre a qual se deseja chamar a atenção.

O *travessão* indica, no diálogo, a mudança de interlocutor e serve, assim, à mesma função dos parênteses, isto é, isola uma seqüência de palavras que desejamos destacar do contexto para fins diversos.

O *asterisco* tem valores diferentes, conforme os discursos científicos. Em lingüística, se indica pelo asterisco que tal forma ou tal frase não foi atestada ou que é agramatical.

A *alínea* é constituída por um espaço em branco, que se estende do ponto-parágrafo até o final da leitura, por um espaço em branco de uma extensão convencional desde o início da linha seguinte. Marca a passagem de um grupo de idéias a um outro grupo de idéias e delimita, deste modo, os parágrafos que, por extensão, adquirem o nome de alínea. (p.473-5)

a qual A leitura do fragmento acima traz à mente a tese de Marcuschi (2001), segundo

(...) falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso de língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber com se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina. (p.9)

Desse modo, a primeira ruptura de Dubois em relação à tradição gramatical surge quando, com o uso do ponto, se destaca uma oração subordinada da principal à qual se liga, atendendo a uma determinada intenção comunicativa, Instaura, pois, o autor a possibilidade de, ao lado do padrão sintático, que norteia muitas das descrições feitas acerca do emprego dos sinais de pontuação, na escrita, uma prática semântico-pragmática poder ser igualmente contemplada, na medida em que não desconsidera as motivações psicológicas dos falantes, as reações dos interlocutores, os tipos socializados da fala como fatores determinantes do aspecto interacional da linguagem: a relação do eu com o outro e seus respectivos papéis na produção de enunciados.

De igual modo merece destaque a relevância da entonação nas referidas descrições, o que faz relacionar fala e escrita, "... práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia..." (MARCUSCHI: 2001,p.17), assim como possibilita lembrar a proximidade da fala com a música.

Na sua condição de código, a música possui quatro elementos essenciais: o ritmo, a melodia, a harmonia e o timbre ou colorido tonal. Esses quatro ingredientes são a matéria-prima do compositor que com eles trabalha, tal qual os possui qualquer outro artesão. A relação fala-música permite incluir no conjunto o artesão da palavra, tanto na composição em verso quanto na em prosa.

Dos quatro, aquele que pode ser considerado determinante para o surgimento de uma forma de expressão à qual se chamou de música é o ritmo. Através da batida de um ritmo, iniciou-se a música.

... Um ritmo puro tem um efeito tão imediato e direto sobre nós, que sentimos instintivamente as suas origens elementares. E se tivéssemos alguma razão para duvidar do nosso instinto nesse terreno, poderíamos sempre tirar a prova estudando a música dos povos primitivos. Ela ainda é hoje, como sempre, composta quase exclusivamente de elementos rítmicos, que podem assumir uma complexidade espantosa. Mas não é só essa música que prova – se é que é necessário provar – a precedência do ritmo sobre os outros elementos da música; quem não é capaz de perceber a ligação entre os movimentos do corpo e alguns ritmos básicos? (COPLAND: 1974, p.36-7)

Diferente da maneira como se entende atualmente, o ritmo musical não era distribuído em unidades métricas iguais; a música não se apresentava "medida" (adjetivação da época), o que só correu por volta de 1150, introduzida aos poucos na civilização ocidental.

Até aquela época, a maior parte da música de que nós temos conhecimento era música vocal, que servia para acompanhar, como modesta assistente, a poesia ou a prosa. Desde o tempo dos gregos até a plena expansão do canto gregoriano, o ritmo da música foi o ritmo natural e irrestrito da prosa ou da declamação poética. COPLAND: 1974, p.37).

Como já anteriormente referido, o surgimento da literatura portuguesa, à semelhança do observado em demais línguas européias, teve na poesia a sua primeira forma de expressão. A prosa, por sua vez, servia a outros propósitos; seus primeiros escritos eram de ordem oficial, burocrática, como o confirma o *Testamento de D. Afonso II*, datado de 27 de

junho de 1214, a primeira manifestação escrita em vernáculo, segundo estudos realizados pelo professor Celso Cunha, ao que faz referência Torreira (1993).

Desse modo, especificamente com relação à prosa, o acompanhamento desta pela música, tal qual apresentado acima, provavelmente se deva ao fato de o aludido testamento e demais documentos oficiais fazerem uso de fórmulas invocatórias cristãs, no início do texto, como, por exemplo, "Christus. In nomine Patri et Filli et Spiritus Sancti Domnis"; "Christus In Dei nomine"; "In Dei nomine"; "In Christi nomine. Amen.", já comuns na fase do latim lusitânico.

En o nome de Deus. Eu rei Don Alonso, pela gracia de Deus rei de Portugal, seendo sano e sauvo, temente o dia de mia morte, a saude de mia alma, e a prol de mia molier, rainha Dona Orraca, e de meus filios e de meus uassalos e de todo meu reino, fiz mia mada per que, de pos mia morte, mia molier e meus filios e meu reino e meus uassalos e todas aquelas cousas que Deus mi deu en poder sten em paz e en folgacia... (OLIVEIRA e MACHADO: 1969, P.399)

O tom ritualístico, numa atitude de apelo ou de súplica, marcado pelo conteúdo religioso das citadas expressões, no qual se inscreve a neutralidade religiosa da época, pode ser o responsável pela presença da música como "modesta assistente" dos primeiros textos de prosa. À medida que tais marcas deixaram de aparecer, o caráter burocrático assumiu outra feição, estabelecendo o ritmo da escrita a partir de procedimentos distintos daqueles inerentes ao musical. Certamente a entonação, por sua vez, passou a desempenhar papéis distintos, consideradas a poesia e a prosa.

Voltando à importância dada por Dubois ao papel de entonação no emprego dos signos gráficos, cabe ainda destacar a relação que se estabelece entre aquela e a produção de sentido.

Em se tratando do texto em verso, ressalte-se a diferença existente entre metro e ritmo. A simples divisão do verso em sílabas caracteriza o estabelecimento das unidades métricas, ou seja, do metro. O ritmo, por sua vez, só é estabelecido na medida em que se relaciona com o sentido das palavras.

Assim, no momento em que o autor descreve, do mesmo modo que o faz Câmara Júnior, pausas e respectivas durações ligadas ao emprego dos sinais, a notação musical volta a ser considerada: semibreve (nota inteira), meia nota (mínima), semínima, colcheia, semicolcheia, fusa e semifusa. "O valor no tempo de uma semibreve é algo de inteiramente relativo; ela pode durar dois segundos ou vinte segundos conforme se trate de uma peça lenta

ou rápida" (COPLAND; 1974, p.41). A subdivisão da semibreve, porém, corresponde a divisões exatas.

Ao sistema de notação rítmica poderá, pois, corresponder o seguinte sistema dos sinais de pontuação: semibreve / ponto; mínima / ponto-e-vírgula; semínima / vírgula; colcheia / dois pontos. O jogo de tempo determinado pela combinação, no texto escrito, de enunciados e pontos, e pontos entre si levará à produção de sentido; empreendido pelo autor ao escrever o texto, e de igual maneira, ou não, detectado pelo leitor, considerados todos os fatores que se estabelecem na relação entre este e o tecido textual.

Levado em conta o silêncio na condição de signo, a extensão da pausa, determinada, na escrita, pelos sinais acima mencionados, acha-se diretamente ligada à intenção daquele que dela faz uso, nem sempre motivado, certamente, por razões de ordem sintática; ao contrário, a subjetividade e o psiquismo tão intervenientes mostram-se capazes de quebrar a organização lógica da sintaxe, o que não impede que o sentido seja construído.

O andamento do texto, decorrente da alternância entre movimentação e pausa, traz à tona o papel da "melodia" do texto escrito.

Dubois, ao discorrer sobre as reticências, informa que seu emprego ocorre "... sem que haja queda da linha melódica...", o que pressupõe a existência de melodia na escrita.

Conforme referido anteriormente, a melodia é um dos quatro elementos da música e, segundo Copland (1974), "... se a idéia do ritmo está ligada, (...) à idéia de movimento físico, associamos a idéia de melodia a uma emoção íntima..." (p.46). No âmbito da produção lingüística, a emoção está diretamente ligada, segundo Jakobson, às funções poética, emotiva e conativa, essencialmente. Portanto, sempre que o texto tiver a emotividade como um dos seus propósitos, certamente nele aparecerão elementos que determinarão o efeito pretendido, incluindo-se, entre eles, os sinais de pontuação. E daí a possibilidade de se falar em melodia ou linha melódica do poema, da prosa poética, obtida por meio de movimentos (lineares, ascendentes, descendentes) e pausas.

... as melodias, como as frases da língua, dispõem muitas vezes de pontos intermediários de repouso, equivalentes às vírgulas e ao ponto-e-vírgula dos escritores... (COPLAND: 1974, p.47)

Se até aqui, apropriávamo-nos dos recursos musicais, a passagem acima demonstra a apropriação que o autor faz dos instrumentos lingüísticos, explicitando trocas possíveis entre as duas linguagens; daí, a forma natural como tais nomenclaturas aparecem na apreciação do texto verbal e do não verbal.

Ainda sobre o diálogo possível entre a palavra e a música, o escritor Antônio Torres, em artigo publicado no *Caderno B do Jornal do Brasil* do dia 22 de junho de 2005, recorreu a textos extraídos da obra de Octávio Paz e de Julio Cortázar para fundamentar o projeto do saxofonista Rodolfo Novaes, "*O tom das palavras*", título também do texto em questão:

O ritmo não é só o elemento mais antigo e permanente da linguagem, como ainda não é difícil que seja anterior à própria fala. Em certo sentido pode-se dizer que a linguagem nasce do ritmo ou, pelo menos, que todo ritmo implica ou prefigura uma linguagem. Assim, todas as expressões verbais são ritmo, sem exclusão das formas mais abstratas ou didáticas da prosa". Octavio Paz.
 "Um conto tem de terminar como termina uma sinfonia de Mozart ou uma improvisação de jazz." Julio Cortázar.

As palavras-chave "linguagem", "ritmo", "conto", "sinfonia" e "jazz" são o suporte do trabalho de Novaes, que transporta para textos literários as sonoridades de temas jazzísticos.

O ritmo, na música ou na linguagem verbal, produz, pois, sentido pelo amálgama estabelecido entre as unidades que compõem cada um dos códigos.

Continuando o levantamento do vocábulo em estudo, temos que, embora a palavra "dicionário" não apareça no título da obra apresentada a seguir, a importância da pesquisadora e a disposição dos conteúdos estudados sob a forma de verbetes justificam a referência

Neves (2003) não inclui, em seu *Guia de uso do português: confrontando regras e usos*, o verbe pontuação. Tal fato resulta da própria natureza da obra: mostrar o uso real das formas lingüísticas, o qual poderá confirmar ou não a tradição gramatical. Na apresentação, a própria autora declara:

1. Esta obra tem como público alvo qualquer pessoa--estudante ou simples falante da língua portuguesa – que, em qualquer momento de desempenho lingüístico, sinta algum tipo de dificuldade na formulação de seu enunciado.
2. A obra não pretende ser um tira-dúvidas calcado nas formas normativas que vêm sendo repetidas nos diversos livros do tipo "consultório gramatical" que se encontram no mercado. Organizado a partir de um estudo exaustivo dos usos vigentes no português contemporâneo do Brasil, ela busca, em primeiro lugar, informar exatamente como estão sendo usadas pelos falantes as formas da língua portuguesa. **O ponto-chave é que o USO PODE CONTRARIAR AS PRESCRIÇÕES QUE A TRADIÇÃO VEM REPETINDO**, e o falante – particularmente aquele que usa de modo especial a linguagem nas suas atividades profissionais – terá de conhecer os dois lados da questão:

- O MODO COMO OS MANUAIS NORMATIVOS DIZEM QUE "DEVE SER" OU "NÃO DEVE SER",
e
- O MODO COMO, REALMENTE, "É"... (p.13)

O caráter utilitário do uso da língua é, pois, a prioridade estabelecida. Os diferentes sinais de pontuação são apresentados em ordem alfabética, e os respectivos empregos, descritos e exemplificados, seguem, basicamente, a orientação sintática, ainda que a autora mencione aspectos relativos a pausas quando do emprego de alguns dos sinais. Nenhum dos exemplos ilustrativos de cada uso descrito rompe com a sintaxe.

A perspectiva seguida na abordagem do assunto em questão demonstra não haver, nesse caso, ruptura em relação à tradição gramatical. Portanto, no final da apresentação, quando Neves justifica a amplitude dos conceitos apresentados na obra, levando em conta o falante "que usa de modo especial a linguagem nas suas atividades profissionais", não considerou o produtor do texto literário como aquele que poderá confirmar ou contrariar as prescrições, conforme seja a intenção.

Em Charaudeau e Maingueneau (2004), o verbete é apresentado a partir de algumas informações históricas sobre o aparecimento gradativo do sistema; de diferentes pontos de vista de importantes estudiosos do assunto, como Catach, Védinima, por exemplo. Segundo os autores, o estudo da pontuação nos textos, "há muito tempo negligenciado, (...) ocupa hoje o centro de atenções." (p.389)

Voltando-se para o papel específico da pontuação na Análise do Discurso, apontam que

Não podemos pensar apenas em termos de sistema. A pontuação é muito sensível ao estudo pragmático dos textos, em particular aos gêneros de discurso e às condições midialógicas. Num sistema em que a oralidade é predominante, a pontuação é, em primeiro lugar, um auxiliar para a oralização de um escrito. (...) numa civilização do impresso, é a dimensão visual da pontuação que predomina: a pontuação dispõe no espaço um texto para um leitor que lê interiorizadamente.

Destacam, pois, o papel importante que a pontuação apresenta, no oral e no escrito. Quanto à relação que estabelecem com os gêneros textuais, tem-se que

... mesmo quando domina a oralidade, há gêneros de discurso prestigiosos para os quais existe uma preocupação estética (...). De modo mais amplo, a pontuação aparece como inseparável das normas específicas de cada gênero de discurso, elas mesmas sendo relativas a públicos e a práticas de leitura específicas. Enfim, não poderíamos negligenciar o papel da

subjetividade que produz o texto. Isso é evidente para os enunciados literários (...), principalmente desde o romantismo, mas mesmo em gêneros coercitivos existem múltiplas estratégias de pontuação... (p.392)

O fragmento efetivamente deixa explícita uma das idéias norteadoras da presente pesquisa: a inter-relação do gênero com a pontuação; ou seja, conforme os autores expõem, o uso dos sinais gráficos obedece a princípios concernentes ao enunciador, aos propósitos da produção, ao enunciatório, princípios esses relativos "a públicos e a práticas de leitura específicas". No tocante à finalidade estética, diretamente atrelada ao texto literário, é possível responsabilizá-la por muitas das rupturas em relação ao padrão gramatical vigente, numa atitude inovadora ou resgatadora de práticas antigas. É quanto a esse procedimento, freqüente na arte, que os autores afirmam não podermos negligenciar, basicamente por se tratar de uma das maneiras de a aludida subjetividade manifestar-se.

É interessante observar um ponto a que os autores também fazem referência: "... em gêneros coercitivos existem múltiplas estratégias de pontuação...". Considerando a acepção de número três do Dicionário de Houaiss (2001: p.1261) para o vocábulo "estratégia" – "arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos" – , mesmo no caso de gêneros textuais, dada a representação social que encerram, impõem regras tais que deixam a quem produz margem mínima de criatividade, sempre haverá a possibilidade de o enunciador fazer uso de algo menos usual, se este for o seu propósito.

A natureza da obra em questão delimita a apresentação e os comentários relativos ao item; daí o fato de não haver menção a cada um dos sinais gráficos em separado. A pontuação é, pois, tratada, histórica e teoricamente, como aspecto a ser considerado em termos de discurso.

Antes de fecharmos o presente tópico, gostaríamos de trazer mais um posicionamento. Embora nosso propósito nesta seção seja levantar o verbete *Pontuação* nos dicionários, abrimos aqui uma exceção para Monteiro Lobato, na obra *Emília no país da gramática*. A sensibilidade lingüística do autor mostra-se motivo mais do que suficiente para incluir aqui suas considerações a respeito do assunto.

A obra é dividida em vinte e sete capítulos. O de número vinte e três tem como título *Exame e Pontuação* e sucede *As Orações ao Ar Livre*. A ordem em que são apresentados já leva o leitor a perceber a relação que certamente será feita entre o campo sintático e o emprego da pontuação.

O capítulo inicia-se com Dona Sintaxe verificando se seus alunos – os personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo haviam aprendido os conteúdos que ela lhes ensinara. O resultado foi positivo, e a professora deixou-os ir brincar.

Narizinho, sem saber o que poderiam fazer naquela "cidade de palavras", sugeriu que fossem ver a pontuação, que, segundo Quindim, seria encontrada num bazar: "... No tal bazar encontraram os **Sinais de Pontuação**, arrumados em caixinhas de madeira, com rótulos na tampa..." (p.57)

A partir desse ponto, Emília vai abrindo, uma a uma, as caixas e apresentando os respectivos conteúdos ao rinoceronte.

A primeira aberta é a das vírgulas.

... – Vírgulas, Vírgulas e mais Vírgulas! Parecem bacilos do cólera-morbo, que Dona Benta diz serem virgulazinhas vias (...)

– Essas Vírgulas servem para separar as Orações, as Palavras e os Números – explicou ele. – Servem sempre para indicar uma pausa na frase. A função delas é *separar de leve* (p.57)

Algumas observações podem ser feitas com base no fragmento acima. Em primeiro lugar, a condição de personagem fez com que Lobato escrevesse a palavra correspondente ao sinal de pontuação com letra maiúscula, um aspecto para o qual o professor, em suas aulas, deve chamar a atenção dos seus alunos. Por algum motivo que não cabe aqui discutir, a tendência do aluno, quando solicitado a justificar, no caso, tal emprego, é simplesmente dizer "dar ênfase", o que é, sem dúvida, muito genérico. Mais do que enfatizar, a intenção de personificar o sinal mostra-se evidente. O mesmo ocorre na referência aos outros sinais que aparecem no texto. Em segundo, o uso metafórico na expressão "virgulazinhas vivas", usada por Dona Benta ao referir-se aos bacilos do cólera. A semelhança visual entre o bacilo e a vírgula justifica a metáfora, quando a Semântica surge como suporte. Essa é outra oportunidade que o professor não deve perder, ao tratar das figuras de linguagem. Voltando ao propósito inicial, a explicação dada pelo rinoceronte sobre o uso do referido sinal é de base sintático-semântica: na sintaxe, a combinação e a separação de termos, orações e numerais; na semântica, a brevidade da pausa que ele encerra.

Continuando a narrativa, outros sinais vão sendo apresentados, conforme demonstram as passagens que seguem

... Emília (...) abriu outra caixa. Era a dos **Ponto-e-Vírgula**.

– E estes, Quindim, estes casaizinhos de Vírgula e Ponto?

– Esses também servem para separar. Mas separar *com um pouco mais* de energia do que a Vírgula sozinha.

- (...)
 – E estes aqui? – perguntou em seguida, abrindo a caixinha dos **Dois-Pontos**.
 –Esses também servem para separar, porém com maior energia do que o Ponto-e-Vírgula.
 (...)
 – Oh, estes eu sei para que servem! – exclamou ela, vendo que eram **Pontos Finais**. – Estes separam de uma vez – cortam. Assim que aparece um deles na frase, a gente já sabe que a frase acabou. Finou-se ... (p.57)

A caracterização dos sinais constantes nas passagens acima procede de maneira igual àquela usada para a vírgula: a grafia e a base para o emprego.

Cinco outros sinais de pontuação são apreciados, como demonstramos a seguir:

- ... Em seguida abriu a caixa dos **Pontos de Interrogação**.
 – Ganchinhos! – exclamou. – Conheço-os muito bem. Servem para fazer perguntas. São mexeriqueiros e curiosíssimos. Querem saber tudo quanto há (...)
 Depois chegou a vez dos **Pontos de Exclamação**.
 – Viva! – gritou Emília.– Estão cá os companheiros das Senhoras Interjeições. Vivem de olho arregalado a espantar-se e a espantar os outros. Oh! Ah! Ih!!!
 A caixinha imediata era das **Reticências**.
 – Servem para indicar que a frase foi interrompida em certo ponto – explicou Quindim.
 – Não gosto de reticências declarou Emília. – Não gosto de interrupções. Quero todas as caixas inteirinhas (...) (p.57-8)

A irreverente Emília aprecia, de maneira jocosa, os três sinais da passagem acima. O ponto-de-interrogação e o ponto-de-exclamação são semanticamente caracterizados. Ao primeiro a boneca de pano chama de "mexeriqueiros" e "curiosíssimos"; sobre o segundo diz que tem "olho arregalado" e espanta a si próprio e aos outros. O mesmo ocorre com as reticências, das quais Emília não gosta em função das interrupções que elas representam. A idéia que os três possuem é, pois, o centro das observações.

Os dois últimos sinais gráficos são os seguintes:

- ... Depois abriu outra caixa e exclamou com a cara alegre:
 – Oh, estes são engraçadinhos! Parecem meias-luas...
 Quindim explicou que se tratava dos **Parênteses**, que servem para encaixar numa frase alguma palavra, ou esmo outra frase explicativa, que a gente lê variando o tom da voz
 – E aqui, estes pauzinhos? – perguntou Emília, abrindo a última caixa.
 – São os **Travessões**, que servem no começo das frases de diálogo para mostrar que é uma pessoa que vai falar. Também servem dentro duma frase para pôr em maior destaque uma palavra ou uma Oração.

– Que graça! – exclamou Emília. – chamarem Travesso a umas travessinhas de mosquito deste tamanho! Os gramáticos não possuem o "senso da medida". (p.58)

Sobre os parênteses, Emília compara-os a "meias-luas" valendo-se do aspecto gráfico para a comparação. Quindim, por sua vez, relaciona a sintaxe, quando aborda os encaixes, com a entoação, no momento em que faz referência à mudança do tom da voz na leitura em voz alta.

Quanto aos travessões, enquanto Emília utiliza a metáfora pela associação visual, Quindim responde com base na sintaxe.

Ao final do capítulo, em tom de humor, Emília questiona o nome "travessão" dado àquelas "travessinhas de mosquito deste tamanho!". Essa passagem é também um bom momento para o professor levar o aluno a refletir sobre o porquê da indignação da boneca. O fato de o nome do sinal terminar em "ão" levou-a à idéia de aumentativo, o que, em termos visuais, para ela, não tem razão de ser donde a denominação "travessinhas", por isso, acusa os gramáticos de falta de "senso da medida". Um outro ponto interessante da passagem é a redundância como intensificador da idéia de pequenez: o uso do sufixo – inh(a)(s) com o radical "travess" ao lado da locução adjetiva "de mosquito", que alude também a tamanho pequeno, seguida de outra locução adjetiva – "deste tamanho", a qual carrega consigo o sufixo – inh(o), anteriormente referido. É certo que tais observações não dizem respeito à pesquisa realizada, mas dois motivos podem justificá-las: em primeiro lugar, o fato de, como professora, apreciar e valorizar tudo quanto diga respeito à língua portuguesa; em segundo, o cuidado natural de Lobato em relação ao elemento lingüístico, trazendo sempre resultados interessantes que não devem passar despercebidos.

Abordagens mais, ou menos, restritas foram observadas no levantamento que aqui fizemos em torno do verbete pontuação. As diferentes visões em relação ao assunto, longe de representar posicionamentos aleatórios, certamente encontram apoio no breve histórico apresentado a seguir.

1.2 – Breve histórico dos sinais de pontuação

Os levantamentos até aqui apresentados levam, sem dúvida, a uma questão fundamental; em se tratando de uma língua de cultura e, por isso mesmo, considerando-se o ponto de vista diacrônico, que história têm a revelar os sinais de pontuação? Ainda que o foco

da pesquisa resida na sincronia, alguns aspectos precisam de ser levados em conta em virtude de haver, na contemporaneidade, especialmente nos textos literários, recorrências relevantes a formas antigas de pontuar. Aquilo que, portanto, à primeira vista, poderia mostrar-se como marca de modernidade, em razão do desconhecimento desse passado, acaba por manifestar-se como resgate de uma determinada concepção não vigente, originado no fato de ser intenção do autor moderno, por exemplo, empregar os sinais gráficos obedecendo às mesmas motivações presentes no autor antigo.

Desse modo, o que se pretende aqui é situar a trajetória da pontuação, da origem até sua fixação em textos de língua portuguesa.

O uso e as formas de tais sinais só se fixaram no século XVI. Nos manuscritos mais antigos, ou não havia pontuação alguma, ou um ponto alto marcava as pausas mais acentuadas e um ponto baixo, as pausas breves.

No dizer de Houaiss (1967),

Conexo com o problema ortográfico é o da pontuação. A história da pontuação revela (...) no mundo ocidental (o sânscrito, por exemplo, apresenta características diferenciais de evolução), uma lenta conquista. Num primeiro estágio após um período de total continuidade das notações e/ou das letras intervocabulares ou intravocabulares, da direita para a esquerda, da esquerda para a direita, bustrófedon (combinação das duas direções anteriores), de cima para baixo, em círculo, em espiral –, separam-se por um ponto colocado na linha de base, em meio ou em cima da altura das letras, sistematicamente, os vocábulos (ou então o fim destes, é caracterizado por desenho diferencial de sua letra final), até que, em lugar do ponto em apreço, apareça pura e simplesmente uma grande conquista – o espaço branco funcional. (p.90)

A seguir a esse primeiro estágio da história da pontuação, no segundo momento, tem-se que:

... principiou-se a distinguir, de novo, por um ponto de altura variável, a separação do que corresponde "grosso modo" à noção atual do parágrafo. (HOUAISS: 1967, p.90)

O autor expõe, em seguida, o procedimento do terceiro estágio, o qual:

... é o dos gramáticos, filólogos, glosadores alexandrinos, que principiam a intercalar signos de pausa respiratória, numa aproximação do débito declamatório do texto, se lido – época a partir da qual, aliás, a pontuação moderna em esforço se faz acompanhar, nos manuscritos, de símbolos de atenção, de matéria importante, de matéria que poderia (e até mesmo, em certos casos, "deveria") deixar de ser lida, de matéria que não deveria originalmente pertencer ao texto (possível ou seguramente uma glosa), de matéria que

por sua eventual dificuldade e importância devia ser lida e relida ... (p.90-1)

Os "símbolos de atenção" aos quais o autor alude trazem em si, sem dúvida, o papel de orientadores do condutor da leitura em voz alta para uma platéia, freqüentemente analfabeta, que o acompanhava. Todos os cuidados com a leitura, considerada a obediência aos símbolos, visavam a organizar o pensamento do ouvinte e, ao mesmo tempo, a destacar as passagens de maior relevância, concernentes aos objetivos da leitura. Havia, portanto, uma preocupação de ordem pragmática, quando da utilização desses diferentes símbolos; se não é gratuito o ato de escrever, também não o será ler o texto em voz alta.

Credita-se a Aristóphanes de Bizâncio, bibliotecário do museu de Alexandria, a invenção de sinais críticos, marcas de quantidade, acento, respiração. Conforme sua teoria retórica, indica-se o fim de uma seção (comma) por um ponto depois do meio de sua última letra; de uma seção longa (côlon), por um ponto colocado ao pé da última letra; da seção mais longa (períodos), por um ponto após o cimo da letra.

Os escribas dos séculos VIII e IX tentavam melhorar o sistema usado pelos antecessores – ponto alto e ponto baixo. O ponto tornou-se, então, pontuação fraca, enquanto o ponto seguido de vírgula, a maneira de indicar pontuação forte.

Considerada desde o estágio inicial, o uso dos sinais de pontuação nada tinha de caótico. A grande questão existente é que a pontuação medieval não tinha a função que atualmente atribuímos a ela. Antes, servia muito mais para destacar elementos rítmicos do período do que para distinguir elementos lógicos ou gramaticais.

Já a partir do século VIII, a Idade Média empregava regularmente o ponto de interrogação. Os dois pontos são prefigurados pela abreviação latina ".s" (scilicet, "a saber"). O sinal de distinção dos parágrafos (§), inicialmente em forma de gama(Б), depois de C (capitulum, "capítulo" ou "caldeirão"), assumiu, com a tipografia, o desenho atual, cujo primeiro emprego remonta ao século IX.

É preciso não confundir os sinais de pontuação com os sinais de correção, em uso desde o século V. Para evitar rasuras, que eram proibidas em algumas chancelarias, os escribas medievais recorriam ao sistema de expontuação, que consistia em pôr um ponto abaixo ou acima da letra escrita por engano, e que deveria ser suprimida, e a pôr entre dois pontos, ou sublinhar com pontos, uma palavra toda a apagar.

A demarcação das seções com extensões distintas remete à existência de pausas que apresentam naturezas diferentes, até aqui não identificados os limites com questões de ordem sintática; o aspecto rítmico era o determinante.

O Renascimento herdou, em linhas essenciais, os principais sinais de pontuação modernos, empregando-os cada vez mais próximo do padrão lógico-gramatical, distanciando-se mais e mais do perfil melódico da cadeia falada e das pausas respiratórias mais nítidas, como antes o fazia.

A partir do século XVII, a pontuação tem como base, primordialmente, a sintaxe. Elocução e sintaxe são, em síntese, os dois pilares sobre os quais se apóia o emprego da pontuação nos textos em geral. Atualmente, a predominância de uma sobre a outra decorre, fundamentalmente, da natureza e do propósito do texto produzido, como se verá em capítulos adiante.

2 – PONTUAÇÃO E LÍNGUA ESCRITA

Pontuar, na língua escrita, é mais do que empregar sinais gráficos obedecendo a um critério lógico-gramatical, como atestam renomados gramáticos, representantes de vários momentos nos estudos da língua portuguesa.

Conforme já anteriormente mencionado, os sinais de pontuação datam de época relativamente recente na história da nossa língua.

No que diz respeito à noção de parágrafo, por exemplo, é sabido que, nos textos dos séculos XIII, XIV, XV e XVI, em nossa literatura geral, era costume marcá-lo por meio de um C , o que anteriormente a esse tempo não ocorria. Somente no século XVI, de maneira tímida, e definitivamente no século XVII, a mudança de linha passou a ser efetuada. Alguns escritores lusófonos resgatam, em seus escritos, a não-marcação de parágrafos, conforme se verá adiante.

A literatura da língua portuguesa, entendida em sentido amplo, é formada por textos em verso e em prosa, atendendo cada uma dessas formas de expressão a finalidades distintas.

Foi a poesia a primeira forma de expressão, trazendo muitas marcas presentes na fala para o texto escrito, tanto que pressupunha a leitura em voz alta. Eram sentimentos, emoções a ser expostos. No modernismo brasileiro, entre outros exemplos possíveis, João Cabral de Melo Neto, na obra *Morte e Vida Severina*, adverte o leitor da necessidade de igual procedimento.

Em contrapartida, a prosa guardava propósitos diferentes – produção de caráter oficial, burocrático –, motivo pelo qual se distanciava da tradição oral.

Assim, poder-se-ia estabelecer, entre as duas modalidades, a seguinte proporção: a poesia está para a emoção, assim como a prosa está para a razão.

Tal distinção entre poesia e prosa acaba, certamente, trazendo à tona discussões envolvendo língua falada e língua escrita, e seus respectivos modos de organização, juntando-se a tais questões o papel da pontuação nesse inter espaço.

Passos (1943) afirma que:

Um dos fatos mais interessantes da linguagem é a pontuação. Há alguns séculos considerada de menor valia, os escritores e gramáticos, no decorrer do século XIX, vieram, entretanto, à custa de esforços, enaltecê-la, procurando colocá-la no lugar a que tem direito, como um dos recursos mais necessários para o domínio da respiração

e mesmo do descanso na exteriorização do discurso escrito ou falado, seja ele longo ou breve. (p.5)

Para o autor em questão, existe uma relação clara entre a língua falada, com suas pausas características para a "respiração" ou "descanso", e a língua escrita, com a presença da pontuação. Além desse aspecto, destaca-se também a avaliação feita pelo autor sobre o assunto: "Um dos mais interessantes da linguagem", e paradoxalmente recebendo pouca atenção dos estudiosos da língua portuguesa.

Não há frase sem pontuação, ainda que ela venha oculta, porque a respiração a obriga. Da mesma forma que algumas dificuldades e fatos da linguagem tem sido estudados e sistematizados, (...), só a pontuação não mereceu também um estudo rigoroso na língua falada no Brasil e em Portugal e suas colônias. Talvez não labore em erro se afirmar que nas línguas novi-latinas nada se faz de definitivo e concernente à pontuação, além do que se lê em algumas das boas enciclopédias, nas gramáticas mais adiantadas e em poucos ensaios isolados. (p.5-6)

Alguns dos estudos aos quais alude o autor do fragmento acima serão apresentados no capítulo a seguir. Cabem aqui, entretanto, algumas considerações acerca da presença obrigatória, ainda que oculta, da pontuação, conseqüência natural da respiração, ato inerente a qualquer ser vivo.

Um dos pontos importantes a se pensar talvez seja a maneira como "respira" aquele que escreve, tentando-se manter a correspondência anteriormente estabelecida. Estaria, diacronicamente, a "respiração" dos escritores submetida às mesmas condições, e, por conseguinte, determinando aos textos uma pontuação padrão? Ou teria havido, ao longo do tempo, alteração na maneira de "respirar", provocando mudanças no emprego dos sinais gráficos? Ou ainda, seria uma forma nova de marcar a respiração na escrita a responsável pelo aparecimento de um pontuar diferente? Por fim, poderia um escritor, dada a sua condição de leitor, trazer, para a sua obra, uma certa "marca respiratória" não condizente com as práticas de seu tempo (ou seja, dentro de uma visão sincrônica), mas própria de momentos históricos anteriores?

No que diz respeito à primeira questão levantada, a resposta é não. Conforme já apresentado, os principais signos de pontuação, nos primórdios da produção escrita, preferentemente subordinados ao perfil melódico da cadeia falada, passaram a ser empregados, progressivamente, no modelo lógico-gramatical, o que leva à segunda questão uma resposta afirmativa.

Só assim se explicam, ainda que não se justifiquem, na ótica do pesquisador, as alterações feitas em algumas obras antigas. Torreira (1993) exemplifica tal procedimento com o prefácio da edição crítica de Joseph-Maria Piel (1976), acerca do *Livro da Ensinança de Bem Cavalgar Toda Sela*.

Da página XVI, Torreira destaca as normas que regeram a reelaboração do texto por parte de Piel:

11º A pontuação, um tanto caótica, do códice foi bastante modificada, sendo a que figura na presente edição da nossa inteira responsabilidade. Com a introdução de pontos, vírgulas, ponto e vírgulas, etc., procurou-se facilitar, na medida do possível, a compreensão da prosa por vezes arresada e confusa de D. Duarte. Quem pretender estudar a pontuação primitiva, pode recorrer à edição Rollandiana que é paleograficamente fiel.

12º Adotou-se, para a caracterização dos parágrafos, o caldeirão do manuscrito, tomando-se contudo a liberdade de excepcionalmente o eliminar ou acrescentar, quando isto se impõe. (p.35)

Certamente não se pode entender como caótico o procedimento dos antigos quanto ao uso da pontuação. Nada havia de absurdo em tal emprego; o que ocorria, na verdade, era uma diferença de base a partir da qual se limitavam as porções de sentido. Trazendo de volta a "respiração", esta resultava de marcação rítmica que nem sempre correspondia ao padrão lógico-gramatical.

Desse modo, caberia ao leitor do texto "respirar" em conformidade com o padrão pelo qual a obra se orientava, e não querer impor a ela um procedimento diferente. Essa disjunção é que certamente conduz ao caos, e não a maneira como os sinais de pontuação haviam sido originalmente empregados.

Publicações mais recentes, no entanto, insistem em cometer o mesmo equívoco que Piel. Figueiredo (1995), por exemplo, afirma que "... Até a Idade Média, os textos eram escritos sem ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, letras maiúsculas ou parágrafos. A dificuldade na leitura obrigou a criação desses instrumentos de divisão." (p.13)

Parece-nos muito simplista tal observação: o aparecimento dos sinais deveu-se à necessidade de facilitar o trabalho do leitor. A questão é bem mais ampla, por certo; razões de ordem epistemológica, da qual decorre uma forma diferente de perceber o mundo e as coisas nele inseridas, podem explicar melhor a mudança de valorização do ritmo para a sintaxe. Não deve ter sido gratuito o rótulo "análise lógica" dado originariamente à atual análise sintática,

ainda que não desprezadas as influências advindas da gramática latina no padrão gramatical do português. Tem-se, pois, a resposta para a terceira questão proposta.

Quanto à última pergunta formulada, a resposta baseia-se também nos estudos realizados por Torreira (1993), acerca da presença da conjunção E, um dos traços característicos do estilo dos manuscritos medievais. O exemplo apresentado pelo autor foi extraído da obra *Cartinha pera ensinar leer*, com uma impressão conhecida de 1534. À semelhança do que ocorria com as produções em prosa da época (século XVI, momento em que surgiram, impressos, os primeiros trabalhos de estudos gramaticais em língua portuguesa), a *Cartinha* é impregnada de ritmo poético, ou, ao menos da mesma técnica didático-eclesiástica ainda empregada." (p.30).

E por ãqle divinal misterio q entõ o spu sctõ obrou em ti. E por aqlla sctã e mõ estimavel piedade graça e mia amor e humildade: (...). E por ãqlles olh'cõ os qes te olhou quãdo estãdo em a cruz te encomedou a sam johã apostolo e evãgelista. E quãdo te exalçou sobre os choros dos anjos: e por aqlla sctã e no cõparauel humildade...(p.30-1)

O ritmo do fragmento acima lembra o de uma ladainha, o que é fortemente produzido pela pequena extensão dos períodos, ao lado da repetição do conector aditivo. Sendo a ladainha um tipo de prece marcadamente oral, na qual se alternam as invocações do celebrante e as respostas dos fiéis, a estrutura sintático-semântica que a caracteriza em muito remete a essa marca da oralidade. É interessante observar, conforme será desenvolvido no oitavo capítulo, a frequência com que esse tipo de produção se faz presente na literatura brasileira, em especial entre os escritores modernistas, aqueles que, de maneira mais evidente e significativa, trouxeram a fala (em especial, a brasileira) para a literatura.

Assim, conclui-se que, em relação ao emprego dos sinais gráficos, é necessário estar atento a determinados pontos essenciais. O primeiro deles remete à idéia de que a pontuação é instrumento valioso na produção de sentido do texto escrito; o segundo diz respeito ao fato de que, ao lado de um padrão sintático-semântico, pode ocorrer um modelo rítmico-semântico, igualmente plausível, herança da tradição histórica, sendo ambas as tendências observáveis em textos de língua portuguesa, especialmente nos literários; o terceiro alude à possibilidade de manutenção ou de subversão das normas vigentes, dadas as intenções daquele que produz e o gênero a que pertence o texto produzido.

Todos esses pontos devem considerar tanto o leitor quanto o professor, que também é leitor, no intuito de apreender e de fazer com que os outros – os alunos – apreendam a pontuação, no grau de importância que a ela cabe.

Catach (1994) afirma:

... os tipógrafos e os revisores não estão, em geral, de acordo com os escritores no que diz respeito à implicação oral dos sinais de pontuação. Os primeiros atacam, às vezes violentamente, esse aspecto do problema, qualificando-o de "erro muito antigo e muito comum" (...) Eles consideram os valores usuais, lógicos, como primeiros. O que não é, longe disso, a opinião dos escritores (...) São os escritores que têm razão. (p.95-6)

Portanto, a pontuação não é usada para elucidar textos "ininteligíveis", ou seja, aqueles que, originariamente, foram pontuados de maneira tal, que era praticamente impossível compreendê-los e, conseqüentemente, apreciá-los.

Longe disso, o que se faz realmente necessário é apresentar-se o leitor permeável às maneiras distintas como os textos podem ser produzidos, considerados os fatores de ordem entonacional, rítmica, gramatical, determinantes nas escolhas. A confirmação de tal afirmativa encontramos em Cardoso (2003), segundo o qual

... existe uma estreita relação entre a trama textual e a pontuação (...) a pontuação é o indicador de superfície do grau de distância ou de ligação, entre os constituintes da representação mental subjacente ao texto...(CARDOSO: 2003, p.117)

Desse modo, imaginar o ato de criação na escrita, considerados os diversos gêneros de produção textual, submetido a uma camisa-de-força exclusivamente gramatical seria fechá-lo, aprisioná-lo, cristalizá-lo de tal modo, que o criador só poderia comportar-se como mero repetidor de um modelo pré-estabelecido, a cujas regras deveria obedientemente submeter-se: a sintaxe.

3 – A PONTUAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS GRAMÁTICOS

3.1 – Pontos de vista e teorias

A sistematização dos fatos gramaticais é preocupação constante dos estudiosos da língua portuguesa, dos mais antigos aos mais modernos. A pontuação é um dos assuntos que vem merecendo tal cuidado ao longo do tempo.

A atualidade de tal estudo revela-se por meio dos diferentes manuais de emprego existentes no mercado, alguns deles recentemente publicados e das colunas de jornal que semanalmente abordam questões relativas à gramática da língua, embora contenham, algumas vezes, orientações não confiáveis inteiramente.

Expomos, neste capítulo, a visão dos gramáticos em cujas obras se encontram estudos específicos sobre a pontuação. A disposição diacrônica, ao lado de atender exigências técnicas, demonstra claramente as diferentes bases sobre as quais o emprego dos sinais gráficos se tem apoiado ao longo do tempo.

As semelhanças e as diferenças que as idéias expostas a seguir apresentam são de grande valia para nossa pesquisa.

3.1.1 – Fernão de Oliveira

Nosso primeiro gramático surpreende, em sua obra *Gramática da Linguagem Portuguesa*, de 1536, pelas lúcidas observações a respeito do aspecto da oralidade da língua, correspondendo, em muitos pontos, a padrões consagrados pela lingüística atual.

Segundo sua primeira anotação sobre a língua portuguesa, é possível perceber que outros estudos deveriam seguir-se, como se observa na passagem abaixo, extraída do prólogo:

.. e nestas cousas se acabara esta primeira anotação em dizer não tudo mas apontar algumas partes necessárias da ortografia: acento: ethimologia: e analogia da nossa linguagem em comum e particularizando do nada de cada dicção porque isto ficava para outro tempo e obra. (p.14-5)

O fragmento permite afirmar que o fato de o autor não fazer, na obra em questão, observações sobre pontuação significa que tal estudo seria desenvolvido em outra oportunidade, estudo este não realizado. Por conta disso, Torreira (1993) levantou

características de pontuação no próprio discurso de Fernão de Oliveira e encontrou, por exemplo, a freqüente indicação de parágrafo com o uso do caldeirão, no início e nas subdivisões de capítulos, emprego também presente na “Cartinha”, que é anterior a Oliveira.

3.1.2 – João de Barros

Na última seção de sua obra "Da Orthografia" (1540) , mais especificamente sob o título "Dos Pontos e Distinções da Óraçám", João de Barros examina as pausas da escrita.

Não se limita o autor a uma abordagem estritamente descritiva da pontuação. Ao lado disso, toma-a como efeito sobretudo da sintaxe.

... Hua das cousas prinçipâes da orthografia, pela quá l entendemos a escritura: e o apontár das pá rtes e cláusulas, e em que os latinos mostrá ram muita diligencia. Esta nam temos nós, prinçipá lmente na letera tirá da, sendo cousa que impórta muito: por que ás vezes fica a ó raçám anfibológica sem elles, donde ná cem duuidas. (1971[1540]: 387)

Na passagem acima apresentada, mesmo tendo em vista a alteração do conteúdo semântico possível de ocorrer a partir de diferentes usos da pontuação, a anfibologia de que trata o autor tem base na construção sintática.

E dá do que o intendimento pela mayór pá rte quando imos lendo qualquer escritura, elle uáy fazendo os pontos que se require sem ô s ter: muitas vezes os mesmos pontos lhe fázem sentir a verdá de della, como se pó de uer nesta diçám anfibológica. Ler as obras de Luthero: nuca obedecer ao pá pa, e o mais seguro pera a sálvaçám. Como iulgaremos estas pá lúvas nam serem heréticas com os pontos: por que a pá rte, nuca, tem força neste intendimento, e onde se acó sta, aly cá y Aquy destruye a precedente, e nam a seqüente: ca dizemos. Ler as ó bras de Luthero nunca: obedecer ao pá pa, e o mais seguro pera a sáluaçám

Sua pontuação conserva os termos clássicos "cõma" e "cóló". No corpo da própria explicação, exemplifica os casos:

Na cõma parece que descansa a uóz, mas nam fica o intendimento satisfeito: por que deseja a outra pá rte, com que a ó raçám fica perfeita e rematá da com este ponto colo.

Muito embora realce o aspecto sintático, João de Barros não se desvencilha da força do ritmo no uso da pontuação.

Além da "cõma" e do "cóllo", o autor considera o ponto interrogativo e os parênteses, estes últimos mais voltados para uma figura de construção do que para a pontuação ortográfica.

Parthesis, quer dizer entreposiçám. Desta figura usamos quando em méyo de algua sentença se entrepõem outras pálaúras fora do seu propósito, como, a ley de Christo (segundo nóssa fe) e a que á de saluár a todos.

3.1.3 – Pero de Magalhães de Gândavo

Em sua obra *Regras que ensinam a maneira de escrever e a ortografia da língua portuguesa*, de 1574, edição fac-similada de 1981, o autor aborda o emprego da vírgula, dos dois-pontos e do ponto, conceituando-os da seguinte maneira:

Da vírgula se usará quando quiserem distinguir hua parte da outra indo proseguindo pela sentença adiante todas as vezes que for necessário. Dos dous-pontos em alguns lugares onde se fazer mais pausa. De hum ponto no fim da clausula, onde se acaba de concluir algua cousa. E logo adiante do mesmo ponto a primeira letra que se seguir sera maiuscula porque hum ponto sô tem mais força que dous, & os dous mais que a vírgula. (p.17-8)

Para Gândavo, portanto, vírgula mais se distingue de dois-pontos pela pausa do que pela sintaxe em si. No final da passagem, o autor explicita uma idéia de gradação de força rítmica, em vez da noção sintática, para a diferença entre os empregos.

Outros sinais são também apontados por Gândavo, tais como o ponto de interrogação e o hífen duplo, que indica partição dos vocábulos no "final da regra", ou seja, da linha. Além desses, alude ao uso dos parênteses:

Do que se põem per parenthesis

Quando se offerecer em algua parte da escriptura dizer algua cousa fora da sentença, que muitas vezes se não escusa pera ornamento, & declaração do que se escreue, pôrseha entre dous meynos círculos (desata maneira.). Todavia não será muita lectura, porque não se embarace o lector, nem perca o tino da sentença ou pratica que leua enfiada. A isto chamão os Latinos Parethesis, o qual ainda que se não lea, nem por isso fica o proposito, & sentido da pratica desatado como em alguas partes no discurso da presente escriptura se pode ver.

3.1.4 – Duarte Nunez do Lião

A *Orthographia da Lingoa Portuguesa*, escrita por Duarte Nunez do Lião, data de 1576. É a primeira ortografia de grande fôlego escrita em língua portuguesa.

Marca a obra um momento de ruptura pelo fato de buscar uma escrita etimológica, em oposição à fonética, defendida por Fernão de Oliveira e João de Barros.

Apresenta como razão das pausas, além do aspecto semântico, a causa rítmica:

No processo da oração, ou practica, que fazemos, naturalmente vsamos de huas distinções de pausas e silêncio, assi paa que ouue entender, e conceber o que se diz como para o que falla, tomar spirito e vigor, para pronunciar: E assi he da mesma maneira, quãdo screvemos. Porque como a scriptura he hua representação do que fallamos, para se tirar a cofusão, do que queremos dar a entender, e para saber onde começamos e acabamos as clausulas, vsamos de pontos, como de huas balisas e marcos, que diuidão as sentenças, e os membros de cada clausula. E he tam importante, o apontar a scriptura, que muitas vezes se ignora o verdadeiro sentido della por falta ou erro dos pontos. Item serve para cõceber na memoria, o que se lee. Porque os spaços ou balisas fazem parecer o caminho mais pequeno, e ser mais facil, e o que não stá diuidido, he mais comprido, e enfadonho. (p.74-5)

3.1.5 – Álvaro Ferreira de Vera

Em 1631, foi publicada a obra *Ortographia ou modo para escrever certo na lingua p0ortuguesa*.

No que diz respeito à pontuação, atribui a ela papel semântico quando da sua ocorrência no período, conforme se encontra na folha 2, de acordo com a maneira como a obra é numerada:

Destas mesmas vozes, palavras ou dicções se faz hua clausula, ou período, que se compõem de varias orações, que estão sinaladas com virgulas e pontos, finais admirantes, parenthesis, interrogantes, notas, e accentos, de que usamos para a intelligencia do escrito, sem o qual não se entende bem o q se lee, corrõpendo-se muitas vezes as palavras.

Mais adiante, seu texto apresenta a defesa da pontuação como parte integrante dos estudos ortográficos da língua, pois "quanta mais propriedade tiuer nos pontos e accentos, tâta mais ventajem terá." (fl.2), segundo Torreira (1993:p.59).

Na presente obra, os sinais de pontuação vêm classificados como "arte" e dividem-se em "pontos e notas", aperfeiçoando a listagem verificada em Lião.

3.1.6 – Jerônimo Soares Barbosa

Em *Gramatica Filosofica da Lingua Portugueza*, publicada em 1881, Barbosa define a pontuação do seguinte modo:

... a arte de distinguir na escriptura, com certas notas, as diferentes partes e membros da oração, a subordinação de uns e outros, a fim de mostrar a quem lê as pausas menores e maiores que deve fazer, e o tom de inflexão da voz com que as deve providenciar. (1881: p.59)

A definição acima ajusta dois aspectos relacionados à produção do sentido: o sintático e o rítmico, uma vez que o autor relaciona com os instrumentos da escrita marcas presentes na linguagem oral.

No decorrer de seu estudo, faz observações sobre a importância dos espaços em branco entre as palavras e, além disso,

.. diz que um ponto simples é obrigatório após toda oração de sentido perfeito e independente gramaticalmente de outra, se interrogativo ou exclamativo, pode vir facultativamente no início, mas obrigatoriamente no final da oração. (CAFEZEIRO: 1993, p.91).

Estabelece também uma espécie de hierarquia no uso dos sinais gráficos, como se observa a seguir:

Nunca use ponto e vírgula, sem que antes haja vírgula; nem também use dois pontos, sem que antes preceda ponto e vírgula: porque a pontuação mais forte supõe d'antes a mais fraca.

(...)

... orações que se podem distinguir com vírgulas somente, não se deve pontuar com ponto e vírgula; as que se pode distinguir só com ponto e vírgula, não se devem pontuar com dois pontos: porque a pontuação nunca deve ser supérflua. (IDEM)

As orientações de Barbosa remetem à idéia de distribuição ascendente e harmoniosa entre conteúdos, pausas e pontuação, numa escala em que nada é excedente. Nesse aspecto, trata-se de uma organização matemática proporcional na construção do texto, hierarquicamente constituída.

Nossa conclusão encontra apoio em outra passagem relacionada por Cafezeiro (1993):

É tanto errada a regra da pontuação que alguns dão, mandando pôr sempre vírgula antes do que, quanto pelo contrário nunca se deve pôr senão quando a oração principal e a incidente são tão extensas, que vêm a exceder a medida de uma pausa ordinária que é a de verso de 13 a 17 sílabas. (IBIDEM)

Mais de uma vez a gramática aparece como condutora de um procedimento. À semelhança do que algumas vezes se ouve falar a respeito do rigor formal da poesia parnasiana, tem-se aqui estabelecidas por Barbosa orientações que obrigam que o texto obedeça a regras e a compassos no momento de sua produção.

3.1.7 – Ernesto Carneiro Ribeiro

Em sua obra *Serões Gramaticaes ou Nova Grammatica Portugueza*, de 1890, apresenta o estudo da pontuação como o décimo segundo tópico abordado na "Parte Quarta" da referida obra: "Da Phraseologia ou Syntaxe", com o título "Da pontuação": "PONTUAÇÃO é a arte de indicar por meio de certos sinais convencionais a proporção das pausas que faz quem falla ou lê". (p.705)

Considerada pelo autor como "de máxima utilidade", justifica-o da seguinte maneira:

... distinguindo os varios sentidos parciaes ou totaes, a ligação e subordinação de uns aos outros, sua dependencia e relações, aclara e esclarece o discurso, adaptando a palavra aos altos destinos a que ella obedece na vida da humanidade.

Esses signaes, como diz a *Encyclopedia*, são de alguma sorte *as notas musicais do discurso*.

Ribeiro estabelece, pois, que, ao lado de uma marcação rítmica, aludida pela presença de pausas e, metaforicamente, adiante apresentados os sinais de pontuação como "as notas musicais do discurso", a organização sintática garante a inteligibilidade do enunciado.

Fiel à necessidade de observar e considerar a "história da lingua – sua evolução progressiva", posição presente no prólogo da primeira edição, Ribeiro aponta que "a arte de pontuar", como ele considera o uso dos sinais de pontuação, era totalmente desconhecida nos primeiros escritos.

Traduzindo a Bíblia, afirma S. Jeronimo não haver encontrado no original hebreu signal algum de distincção, sendo mister, para facilitar a intelligencia do texto, recorresse ao emprego de notações distinctivas para separar os membros das frases e os versetos...

Já trezentos e tantos annos antes de Christo, comentando Aristoteles os escriptos de Heraclito de Epheso, havia notado a difficuldade de pontuar sem exprimir pensamentos diversos dos que tinha em mente o autor, visto que no texto original não se lhe offerencia notação alguma distinctiva para lhe elucidar o sentido e lhe segurar a interpretação. (p.)

Duas questões surgem de imediato nas considerações de Ribeiro: a primeira diz respeito ao papel da pontuação como elemento organizador do texto por parte daquele que lê; a segunda, decorrente da primeira, relaciona-se à produção do sentido, destacando o cuidado de o leitor ater-se à interpretação do autor.

"Verdade é", diz Girard, "que relativamente á pureza da linguagem, a belleza da expressão, á delicadeza e solidez dos pensamentos, é de pouca valia a pontuação... Mas allivia e conduz o leitor, indica-lhe os lugares onde é mister repousar para colher folego, e que tempo deve respirar. (p.)

Trazendo o autor a visão de Girard, percebe-se que este deixa evidente que o texto, do ponto estético, prescinde da pontuação. Esta, no entanto, mostra-se como um instrumento importante para a leitura, não só em termos mecânicos, como também, acreditamos, de orientação daquele que lê, daquilo que está sendo lido. Portanto, o ato de pontuar estaria mais diretamente voltado para o enunciatório do que para o enunciador, no sentido de fazer com que aquele resgatasse, da forma mais plena possível, o sentido pretendido por este, conforme se depreende da seguinte passagem:

Contribue para a honra da intelligencia, dirigindo a leitura, de feição que o ignorante pareça, como o homem de intelligencia, comprehender o que lê; regula a attenção dos que escutam e lhes fixa os limites do sentido; remedeia emfim as obscuridades do estylo. (p.706)

Ribeiro aponta que a pontuação tem como finalidade a clareza da linguagem, que, por sua vez, leva clareza ao pensamento e precisão e distincção às idéias, tudo isso resultado da organização sintática do texto, pois, segundo o autor, pontuação e sintaxe caminham juntas.

Aos signaes de pontuação tambem se dá a denominação de *notações syntacticas*, porque se ligam principalmente á clareza do discurso, nada têm que ver com a palavra

considerada só por só, mas em suas relações com outras explícitas ou implícitas (p.707)

Retomando o conteúdo das passagens extraídas da obra, Ribeiro faz uma observação que julgamos merecer destaque: o autor apresenta o ato de pontuar como arte, instrumento de uso livre de quem escreve. Seria, pois, possível considerar que a obrigatoriedade da pontuação, instaurada pós-Gutenberg, interferiria negativamente na produção dessa arte? Ou seria o artista da palavra capaz de encontrar alternativas por meio das quais pudesse realizar suas intenções estéticas? Que mudanças a utilização do texto impresso trouxe à escrita? São questões que julgamos pertinentes para o presente estudo; as respectivas respostas poderão fornecer-nos subsídios relevantes.

É freqüente o destaque que o autor dá à construção do sentido, chamando a atenção para o papel da pontuação como fator de textualidade, a partir das intenções significativas daquele que escreve – "o criador".

3.1.8 – João Ribeiro

Em *Grammatica Portugueza*, destinada ao curso superior, de 1902, João Ribeiro, apresenta, na parte do "Apêndice", o subtítulo "Pontuação", isolado do corpo seqüencial da obra, junto com as "Notas finais".

Demonstra sua preferência pela denominação "notações sintáticas" a "pontuação".

Além de considerar a pontuação como indicadora de estruturas sintáticas definidas, atribui igual importância às pausas rítmicas (aspecto fonético) e ao sentido (aspecto semântico), conforme demonstra a seguinte passagem: "... sinais ou símbolos que auxiliam a compreensão do discurso escrito (...) são determinados pelo sentido e pela necessidade de respirar ..." (p.345).

Ribeiro divide as referidas notações em três classes: aquela que determina as divisões das partes do discurso (vírgula, ponto, ponto-e-vírgula e parágrafo – alínea); a que exprime comoção ou movimento d'alma (reticências, ponto-de-interrogação e ponto-de-exclamação) e a que se usa para clareza dos manuscritos (travessão, aspas, parênteses).

Sobre o uso de diferentes sinais, diz que "estão um pouco ao arbítrio do escritor", não se submetendo, pois, a regras rigorosas.

3.1.9 – Eduardo Carlos Pereira

Em sua *Gramática Expositiva – Curso Superior*, 15ed., 1907, Pereira apresenta o "capítulo IV – Da Pontuação" na seção relativa aos estudos sintáticos.

Divide os sinais gráficos usados na escrita em três categorias: abreviaturas, notações ortográficas ou léxicas e notações sintáticas ou lógicas. A pontuação faz parte do terceiro grupo.

Segundo o autor, pontuação "é o conjunto dos sinais gráficos ou notações que têm por fim discriminar os diversos elementos sintáticos da frase, mirando a clareza, as pausas e modulações próprias na leitura" (p.369-370).

Aponta, ainda, a possibilidade de esses sinais serem divididos em três espécies distintas:

- 1 – NOTAÇÕES OBJETIVAS: Vírgula (,), ponto e vírgula (;), dois pontos (:), ponto final (.
- 2 – NOTAÇÕES SUBJETIVAS: Ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!), pontos de reticência (...), parêntesis ().
- 3 – NOTAÇÕES DISTINTIVAS: Aspas ou vírgulas dobradas (" "), travessão (–), parágrafo (§), chave ({). (§ 772 a 787)

Uma observação importante faz o referido autor acerca do emprego dos diferentes sinais gráficos:

A teoria da pontuação é vária, e no seu uso não há uniformidade entre os nossos escritores. Uns têm pontuação mais forte e abundante, outros mais frouxa e apocada. Salvo alguns poucos casos, não há regras absolutas. Do uso vário dos bons escritores, tiramos as que nos parecem mais aceitáveis. Com a invenção da imprensa é que as notações sintáticas se foram definindo e multiplicando até chegar ao estado atual. Nos velhos documentos vernáculos anteriores ao século XVI, toda a pontuação consistia no uso irregular da *coma* (dois pontos), do *cólon* (ponto), das *vergas* ou *vírgulas*. Dos clássicos pouco seguras, em geral, seriam as regras da pontuação que pudéssemos induzir. A pontuação tem por fundamento, segundo Beauzé, os seguintes princípios: 1º) a necessidade de respirar; 2º) a distinção dos sentidos parciais, que constituem um discurso; 3º) a diferença dos graus de subordinação, que convém a cada um desses sentidos parciais no conjunto do discurso. (p.370).

Ainda que Pereira localize a pontuação no grupo das notações lógicas, evidencia uma espécie de "falta de lógica", no sentido restrito da expressão, no uso particular que os

escritores fazem dos sinais de pontuação, o que pode chegar a dividi-los em dois grupos, os autores que pontuam muito e aqueles que pontuam pouco. Segundo o autor, poucos são os casos em que se podem estabelecer regras absolutas, donde a variedade do emprego.

Quanto às irregularidades existentes nos textos antigos, já se chamou, anteriormente, a atenção para o fato: no tocante à pontuação, as diferenças que se mostram ao longo do tempo decorrem de princípios distintos que norteiam o emprego, não sendo, pois, o sintático o único existente ou possível de ser considerado.

3.1.10 – Mário Pereira de Souza Lima

No início do século XX, Mário Pereira de Souza Lima, no capítulo "Da pontuação" de sua *Grammatica Expositiva da Lingua Portuguesa*, de 1936, apresenta-nos as seguintes considerações:

583. Servem os signaes de pontuação para indicar as pausas do discurso determinadas pela necessidade de respirar e pela distinção e relacionamento dos sentidos da phrase. E porque não resultam das palavras consideradas em si mesmas, mas de sua coordenação e dependência recíproca, chamam-se também notações syntacticas. (...)

585. Não há entre os escriptores uniformidade no modo de pontuar. Procurando, porém, antes uma systematização de princípios que uma revisão de factos da lingua, dão-se a seguir algumas regras cujo fim é facilitar a leitura e tornar mais claras a dependência ou distincção das idéias. (p.)

Embora aborde a questão do sentido, Souza Lima, ao contrário de Gândavo, contempla a sintaxe como base da pontuação.

Observa-se também que o autor menciona o fato de não haver uniformidade no comportamento dos escritores em geral quanto ao uso da pontuação, dado que será trabalhado ao longo deste estudo, além de confirmar a posição anteriormente apresentada em João Ribeiro.

A diferença existente entre Ribeiro e Souza Lima reside na disposição do tópico em suas obras. Enquanto o primeiro considera a pontuação como apêndice à sua gramática, o segundo insere-a como último capítulo, intitulado "Da pontuação", do "Livro Quinto", ("Da construção do período"), o que relaciona a sintaxe como a região mais adequada à pontuação.

3.1.11 – Antenor Nascentes

Em *O Idioma Nacional*, de 1937, o autor relaciona o emprego dos sinais de pontuação ao ritmo, à entoação e à expressão.

Bem pronunciadas e bem acentuadas as palavras, a fala ficará em muitos casos incompreensível se não obedecer a certa cadência de acordo com o sentido da frase e com o fôlego da pessoa. (...) (1960: p.36)

A indicação do ritmo e da entoação do período é dada na escrita, pelos sinais de pontuação. É preciso atribuir a cada sinal de pontuação o seu verdadeiro valor.

A vírgula indica uma pausa pequena.

O ponto e vírgula indica pausa maior do que a vírgula.

O ponto, indicando o fim da frase, exige um repouso completo.

Os dois pontos indicam uma pausa em seguida à qual se espera uma citação.

O ponto de exclamação exige uma elevação da voz que denote espanto, raiva ou outro sentimento.

O ponto de interrogação indica que se deve imprimir à frase a entoação propícia que pergunta. (1960:p.38)

Conclui-se, pois, que, para Nascentes, atribuir "valor" aos diferentes sinais de pontuação implica empregá-los adequadamente, levando em conta propriedades semânticas relacionadas a cada um deles.

Segundo o autor, "a expressão é a manifestação interior das emoções internas"(1960: p.39). Desse modo, na fala, traduz-se na voz e também nas expressões fisionômicas e nos gestos; na escrita, no uso adequado da pontuação, entendendo-se aqui "adequado" como apropriado à manifestação pretendida, segundo nosso ponto de vista.

3.1.12 – Napoleão Mendes de Almeida

A obra *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* acha-se dividida em sessenta e sete capítulos, que, segundo a sinopse feita por Almeida, compreendem três grandes áreas: Fonética, Morfologia e Sintaxe, além de seções mais curtas, destinadas a Etimologia e Apêndice Literário. O estudo da Pontuação é feito no capítulo sessenta e cinco e constitui parte do estudo da Sintaxe.

O autor abre o referido capítulo com o conceito de Júlio Ribeiro sobre pontuação: "arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre

si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas parte" (1999: p.570), sobre o qual, logo em seguida, faz duas observações. A primeira chamando a atenção do aluno para o que vem a ser "ligação íntima" entre "partes do discurso", qual seja a do sujeito com o verbo e a do verbo com o seu complemento, o que impede o emprego de vírgula, separando-as. A segunda alude ao "processo de pontuação do português atual", o qual "diverge do seguido pelos clássicos, dos quais pouco seguras seriam as regras de pontuação que pudéssemos induzir" (idem).

Entendemos merecer essa segunda observação um comentário. Conforme já abordado em momentos anteriores desta pesquisa, a falta de "segurança" sobre as regras de base, à qual alude Almeida, decorre do fato de estar o princípio norteador do uso da pontuação, seguido pelos clássicos, apoiado em padrões diferentes do sintático, o qual, por sua vez, sustenta o atual. Portanto, a dificuldade não está na pontuação em si, mas na necessidade de conhecer os pilares da construção dos textos antigos, antes de a sintaxe ser estabelecida como critério de procedimento. Mais adiante, voltaremos a esse ponto, de maneira mais sistemática e particularizada.

Prosseguindo, o autor apresenta os sinais de pontuação, que, segundo ele, se dividem em três classes: Objetivos, subjetivos e distintivos. São notações objetivas a vírgula, o ponto-e-vírgula, os dois-pontos e o ponto final; subjetivas, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências e os parênteses; as distintivas, as aspas, o travessão, o arágrafo, a chave, os colchetes e o asterisco.

Embora o autor não explicita cada uma das três classes referidas, indutivamente, a partir da maneira como instrui o emprego dos sinais de cada uma delas, é possível estabelecer os critérios da divisão e suas respectivas denominações.

A classe objetiva inclui os sinais cujo emprego se deve essencialmente a razões de ordem sintática; a "objetividade" decorre da obediência aos princípios de estruturação e de regência da sintaxe.

A subjetiva envolve aspectos semântico-pragmáticos ou de enunciação a que estão relacionados aos sinais que dela fazem parte.

A distintiva encerra seu procedimento primeiro: distinguir, o que pode ocorrer para apresentar enunciados de diferentes enunciadore, introduzir expressões populares, marcar ênfases e ironia, expor idéias por exemplo.

No todo, a orientação dada por Almeida quanto ao uso dos sinais gráficos segue aquelas encontradas nos autores que têm a sintaxe como base única para o estabelecimento de

regras para o referido emprego, incluindo os casos em que a entonação (classe subjetiva) é privilegiada.

Nos dois últimos capítulos da obra, o autor volta-se para alguns aspectos teóricos ligados à literatura, apresentando *Apêndice Literário* (cap. LXVI e *Versificação* (cap. LXVII. Interessa-nos especialmente o primeiro deles, no qual se encontram conceitos que vale considerar.

Sobre Estilo, expõe o autor:

O estudo da gramática não passa de munição para um combate; quanto maior for o conhecimento da gramática, tanto mais munidos nos encontraremos para a luta. Não basta estar apercebido de abundantes e valiosos petrechos, conhecer cabalmente o funcionamento das armas: é preciso servir-se delas. Se a gramática estuda as palavras e a sua combinação para a expressão correta do pensamento, a *estilística* mira a beleza. Se a gramática tende a fixar-se em moldes uniformes de expressão, a estilística, isto é, o *estudo do estilo* não tolhe a liberdade ao gênio nas combinações estéticas da palavra. Se aquela é geral, esta é individual. *Estilo* é, pois, a maneira peculiar, individual, de expressar cada escritor os seus pensamentos. (p.584)

Ainda que caracterizado de forma metafóricamente belicosa e superficial, o autor abre espaço para as rupturas e subversões dos fatos gramaticais – considerados todos os tópicos trabalhados na presente obra, sempre que a estética for o objetivo principal. A pontuação artística acha-se, pois, devidamente contemplada; no entanto, nenhuma construção artística aparece como exemplo; certamente, para o autor, cuidar da estilística seria indevido em uma obra que tem a gramática como foco, ao lado da grande preocupação que o autor constantemente demonstra ao longo da obra, com relação ao cuidados com o conhecimento do idioma; na verdade, para ele um dever cívico: "A língua é a mais viva expressão da nacionalidade. Saber escrever a própria língua faz parte dos deveres cívicos" (p.2). Assim, considera que escrever bem, redigir "é, em primeiro lugar, conhecer o idioma em que se escreve; em segundo, sentir, conhecer, dominar o assunto sobre que se escreve. Esses são os dois pilares em que se assenta qualquer obra literária, seja qual for o gênero... p.585).

Visto que só subverte com arte aquele que bem conhece a língua na qual escreve, mais uma vez se percebe a possibilidade de acolhimento a construções literários desviantes do ponto de vista da gramática, incluindo-se nos casos possíveis os sinais de pontuação.

3.1.13 – Carlos Henrique da Rocha Lima

Em sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de 1957, Rocha Lima, até certo ponto, dá seguimento às idéias de Ernesto Carneiro Ribeiro, apesar de situar a pontuação como último capítulo da área da "Sintaxe",

É dele o seguinte comentário:

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

1 – Pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativa de que a frase ainda não foi concluída. Marcam-na a vírgula, o travessão, os parênteses, o ponto e vírgula, os dois pontos.

2 – Pausa que indica o término do discurso ou de parte dele. Assinalam-na o ponto simples, o ponto parágrafo, o ponto final.

3 – Pausa que serve para frisar uma intenção ou estado emotivo. Mostram-na o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências. (1992: p.458)

Do fragmento destacado, é possível detectar que o autor expõe uma flutuação no que se refere à base a partir da qual a pontuação é empregada: rítmica, sintática e semântica.

3.1.14 – Evanildo Bechara

Evanildo Bechara situa o capítulo relativo à "Pontuação" entre "Sintaxe" e "Estilística", na obra *Moderna Gramática Portuguesa*, de 1999, releitura da publicação de 1961.

... entendemos por pontuação uma "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. (1999: p.604)

Na passagem acima, ainda que confirme a sintaxe como área lingüística da pontuação, Bechara faz referência também a questões rítmico-melódicas e semânticas. Tal idéia é confirmada, a seguir, quando o autor escreve o seguinte:

O enunciado não se constrói com um amontoado de palavras e orações. Ele se organiza segundo princípios gerais e dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam esses 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. (p.606)

Ainda segundo Bechara (1999), os sinais de pontuação são empregados de modo a atender à iniciativa e à decisão do autor no seu desejo de levar ao texto algo mais de expressividade, de contorno melódico, rítmico e entonação, além das palavras e construções utilizadas.

3.1.15 – Manuel Said Ali

Said Ali insere o estudo da pontuação na área da "Sintaxe e Estilística", em sua obra *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*, de 1963.

PONTUAÇÃO é o emprego de certos sinais gráficos que se colocam entre orações e partes da oração para indicar pausas de diversas espécies, ou para denotar mudança de tonalidade, ou simplesmente para chamar a atenção. (p.228)

É dele ainda a seguinte observação:

Entendem alguns gramáticos que o conceito de pontuação deve abranger também o emprego das notações ortográficas, acento, til, traço de união, apóstrofes, de que tratamos em outra parte deste compêndio.

São os seguintes os sinais de pontuação: a vírgula (,) o ponto e vírgula (;), os dois pontos (:), o ponto final (.), O ponto de interrogação (?), o ponto de exclamação ou admiração (!), os parêntesis arqueados (), ou em forma de colchetes (]). as reticências (...), as aspas (" "), o asterisco (*), o travessão (–) e o parágrafo (§).

A partir daí, aponta os empregos dos diferentes sinais acima apresentados, tomando a sintaxe como ponto de partida para o estabelecimento das diferentes regras.

3.1.16 – Gladstone Chaves de Melo

Gladstone Chaves de Melo, na obra *Gramática Fundamental da Língua Portuguesa*, de 1967, apresenta seu estudo dividido, além da Introdução, em três partes:

Fonética, Morfologia (com um respectivo Apêndice) e Sintaxe. Essa terceira parte ele subdivide em Sintaxe Analítica, Emprego das Formas ou Sintaxe das Diversas Classes de Palavras e Sintaxe das Relações. Nesse último subgrupo acha-se o capítulo intitulado "Da Pontuação". O espaço que ocupa, na obra, o estudo desta pesquisa certamente não traz dúvidas ao leitor quanto à abordagem que será realizada.

Chama, porém, a atenção a forma como o autor introduz o capítulo:

Costumam as gramáticas incluir esta matéria, que é direta consequência da sintaxe e a ela pertence. Não obstante este enquadramento gramatical, é a pontuação muito mais um problema de Estilística do que da Gramática. Exatamente como vimos ser para a ordem. Escusado dizer que a pontuação é assunto exclusivo da língua escrita: seria o óbvio do óbvio. Apesar disso, muita gente diz que em tal ou tal situação se deve fazer pausa, porque há vírgula. Ora dá-se precisamente o contrário: foi ali posta a vírgula porque havia pausa. (1968: p.380).

O fragmento revela o cuidado inicial do autor em localizar no campo da Estilística os aspectos ligados tanto à pontuação quanto à ordem dos termos na oração (Sintaxe de Colocação). No que diz respeito a esse último assunto, afirma Melo:

... Toda língua revela umas quantas tendências de colocação das palavras, *tendências essas que constituem a ordem habitual. O que foge disso é costume chamar-se ordem ocasional. (...)*

Concretamente, a ordem depende de uma série de fatores, como a história da língua, a tradição, a necessidade de clareza, a eufonia, o desejo de pôr em destaque este ou aquele elemento, a euritmia prosaica ou poética. Por isso mesmo, a ordem é muito mais assunto de Estilística do que de Gramática; (p.362-3)

Portanto, ainda que Melo não haja especificado os motivos que o levaram a fazer tal afirmativa em relação ao emprego dos sinais gráficos, a atribuição da mesma área de responsabilidade a ambos os assuntos permite estabelecer também para a pontuação os fatores enumerados para a escolha da ordem dos termos sintáticos em uma frase ou em uma oração. Haverá, pois, momentos em que a tradição (que se poderá associar à obediência ao padrão sintático de uso dos sinais) ou a clareza ou o destaque de alguma idéia ou o ritmo mais prosaico ou mais poético determinará a escolha feita por quem produziu determinado texto, o que efetivamente amplia para outros campos, além do sintático, as possibilidades de emprego da pontuação.

Além desse ponto, Melo também evidencia a inter-relação fala/escrita.. Longe de ser entendida como simulacro da fala, a escrita resgata alguns traços daquela, especialmente no tocante aos aspectos rítmicos.

O autor segue o capítulo:

Os sinais de pontuação – aspas, colchetes, dois-pontos, parênteses, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, ponto-e-vírgula, ponto-final, reticências, travessão, vírgula, porque se aplicam às palavras ordenadas na frase e no período, chamam-se também *notações sintáticas*. (p.)

Estranhamente Melo, que anteriormente evidenciara a abertura do uso da pontuação, apresenta, no fragmento acima, os sinais de pontuação como "notações sintáticas", dado o papel que eles desempenham nos enunciados. Certamente um esvaziamento daquilo que fora anteriormente colocado, não deixando claro o posicionamento do autor em relação ao emprego da pontuação.

Em seguida, sobre o propósito do capítulo, lê-se que:

... Não vamos tratar exaustivamente da matéria (...), mas apenas acudir ao que é mais urgente, ou seja, prevenir e remediar.

Prevenir erros freqüentes e clamorosos de pontuação, que observamos dia por dia nos trabalhos dos alunos; remediar, com pedir atenção para eles e com fornecer aos discentes e apedeutas alguns critérios seguros que lhes valham de guia na insciência ou nas perplexidades. (p.380)

O trecho destaca o propósito de guiar a produção escrita do aluno, na medida em que não são apontadas as intenções de "prevenir e remediar" "erros". A leitura, que, sem dúvida, tem na pontuação um de seus suportes para a compreensão, não é mencionada, a menos que se estabeleça o sucesso da leitura com consequência natural da "boa escrita", o que efetivamente não se mostra pertinente dadas as complexidades próprias de cada uma das referidas habilidades.

A finalidade, no texto, do assunto em questão é apresentada da seguinte maneira:

Servem os sinais de pontuação para marcar as pausas do discurso, algumas entonações, certas mudanças de ritmo ou de altura, e para deixar claros os relacionamentos sintáticos. (p.380)

O fragmento destacado dá conta de dois objetivos da pontuação: um ligado ao campo rítmico-semântico e outro, ao terreno sintático, o que resgata a abrangência do emprego dos sinais gráficos, trazida no início do capítulo e aqui já demonstrada.

Ao tratar, propriamente, do emprego dos sinais, o autor inicia a apresentação da seguinte maneira: "Isto posto, vamos às coisas mais práticas." (p.391), referindo-se certamente às questões de aplicação, encerradas no sentido do adjetivo "práticas".

Sobre o ponto final, o ponto de interrogação e de exclamação, declara:

1 – Todos sabem que o *ponto final* encerra o período declarativo ou enunciativo. E todos devem saber que haverá tantos pontos-finais quantos períodos haja, quantos descensos haja extremos do nível musical da frase. Noutras palavras, quantas vezes se muda de sentido, depois de queda do tom.

2 – E todos ressabem que o ponto-de-interrogação e de exclamação marcam, respectivamente, o tom ascencional interrogativo e o tom ascenço-descencional da surpresa e da emoção.

A abordagem dos itens 1 e 2 é visivelmente rítmica, relacionando o ritmo à produção de sentido. Aponta, pois, para o padrão rítmico-semântico.

A partir do item 3, quando trata da vírgula, até o 9, que fecha o capítulo, a abordagem é essencialmente sintática sobre o emprego dos sinais apresentados, salvo alguma breve consideração de ordem semântica ou estilística quanto ao uso de algum deles. Por exemplo, ao tratar dos usos da vírgula junto de conjunções coordenativas aditivas (e, ou, nem) ou quando considera aspectos ligados a pausas, incluindo as de realce. Por essa razão, consideramos dispensável a transcrição.

Observa-se, pois, que, apesar das alusões à possibilidade de emprego da pontuação fora do padrão sintático, é evidente a valorização deste no tratamento do assunto. Voltando à expressão "coisas mais práticas", anteriormente citada, poderiam ser considerados "coisas práticas" os procedimentos relativos à sintaxe, pelo fato de decorrerem de regras estabelecidas e memorizadas (ou memorizáveis)? Sendo, pois, menos práticos o ritmo, a entonação, deveriam ficar fora do foco do assunto? São questões que, a nosso ver, devem ser analisadas.

3.1.17 – Celso Ferreira Cunha

Na obra *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (1985), escrita por Celso Cunha, com a colaboração de Lindley Cintra, encontramos o estudo da pontuação numa ordem que permite observar a força do ritmo e da sintaxe estilística.

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

Os sinais de pontuação podem ser classificados em dois grupos:

O primeiro grupo corresponde aos 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, ponto-de-exclamação, as reticências, as aspas, os parênteses, o colchetes, o travessão.

Observações: 1 – Esta distinção didaticamente cômoda não é, porém, rigorosa. Em geral os sinais de pontuação indicam, ao mesmo tempo, a pausa e a melodia. (1985: p.625)

O fragmento acima ratifica o anteriormente afirmado, na medida em que remete a uma pontuação rítmico-semântica, ao lado de outra sintático-estilística.

Outro ponto a destacar-se refere-se ao fato de, apesar de divididos em dois grupos, os sinais, em geral, passam as duas idéias ao mesmo tempo, segundo observação do próprio Cunha.

É possível, assim, concluir que pausas e entoação constituem eixos de um mesmo aspecto: a produção do sentido.

Em outro trabalho, *Gramática de Língua Portuguesa*, 1977, editada pela FENAME, Celso Cunha também aborda o assunto em questão, no capítulo XI, dos doze que compõem a obra. Ambos apresentam basicamente os mesmos exemplos, explicados da mesma maneira. Ao longo das explicações fornecidas, sente-se a multiplicidade de ângulos pelos quais pode ser visto o emprego da pontuação, conjunto este em que a abordagem sintática é apenas uma das possíveis.

É, entretanto, importante destacar a maneira diferente como Cunha (1977) fecha o capítulo em questão, comparando-se com a outra obra anteriormente comentada. Apresenta o autor, no final do capítulo XI, uma espécie de conclusão geral do assunto, seguida de duas observações.

São palavras do autor:

1 – Pontuar é sinalizar gramatical e expressivamente um texto. O emprego inadequado de um sinal de pontuação pode não só prejudicar, mas até alterar o seu sentido. Cumpre, pois, utilizar com precisão tais sinais.

2 – Além de sua função lingüística, a pontuação tem uma utilidade social. Um texto mal pontuado é de acesso difícil e, em geral, deixa no leitor uma penosa impressão de ignorância, ou de desleixo, daquele que o escreveu. E dar de si uma tal impressão pode ter repercussões nefastas na vida prática.(...)

3 – Por outro lado, não se deve abusar dos sinais de pontuação. Escritores há que empregam vírgulas em

demasia, com o que travam o enunciado, prejudicando o seu ritmo natural e, às vezes, tornando-o obscuro.

4 – Para bem pontuar, siga-se este conselho de Galichet e Chatelain: "Para saber onde deve colocar os seus sinais de pontuação, habitue-se a ouvir a melodia da frase que escreve e, quando hesitar, leia a frase em voz alta: as pausas que será obrigado a observar e as mudanças de entoação lhe indicarão geralmente a escolha e o lugar dos sinais de pontuação que nela terá de introduzir." (p.618-9)

Alguns comentários fazem-se necessários: O primeiro diz respeito à confirmação da idéia já apresentada pelo autor de que o emprego dos sinais gráficos obedece tanto a questões gramaticais quanto expressivas. Em segundo lugar, mostra-se como preocupação do autor a utilização da linguagem como meio de interação social e, portanto, a necessidade do uso adequado do material lingüístico, acompanhado de todos os recursos que dão suporte à consecução dos objetivos de quem deles faz uso; entre tais ferramentas, está a pontuação. Por fim, o valor dado ao ritmo como gerador de sentido, destacando o papel da linha melódica do enunciado como orientadora do uso da pontuação adequada, condicionada esta, obviamente, às intenções daquele que produz o texto.

Quanto às observações anteriormente referidas, são as seguintes:

1º) Certos poetas modernos, à imitação dos franceses Aragon e Eluard, costumam dispensar os sinais de pontuação. Com isso, os seus versos adquirem maior continuidade, mas também, com frequência, maior obscuridade.

2º) No estudo da pontuação, baseamo-nos na prática dos escritores modernos e contemporâneos. Exemplificar com autores mais antigos é, no caso, particularmente desaconselhável, porque nos arriscamos a dar uma falsa impressão da realidade. As obras dos autores clássicos só muito raramente são publicadas na forma original. Nas edições correntes, o seu texto vem quase sempre simplificado na ortografia e modernizado na pontuação. E, para termos uma idéia da natureza dessas modificações, basta atentarmos no seguintes fatos históricos: "Os primeiros sinais de pontuação aparecem nos manuscritos, muito irregularmente, entre os séculos IX e XVI. É a partir desse último século, depois, portanto, da invenção da imprensa, que o nosso sistema moderno de pontuação começa a fixar-se e a desenvolver-se. Compreenderia então a vírgula, o ponto, os dois pontos e o ponto de interrogação; um pouco mais tarde, aparecem as aspas e o hífen. No século XVII, são introduzidos o ponto e vírgula e o ponto de exclamação. O uso das reticências data de fins do século XVII; o do travessão, dos colchetes do século XIX..." (p.619)

Cunha remete, na passagem acima, a dois tópicos interessantes. O pouco uso dos sinais de pontuação e a conseqüente obscuridade dos textos produzidos por alguns autores

ligam-se, de certa maneira, ao conteúdo da segunda observação, já que tal obscurantismo pode decorrer de um ritmo inadequado do leitor em relação àquele dentro do qual o texto fora produzido. Portanto, a obscuridade não está no texto em si, mas provém do modo como é lido, colocado dentro de um modelo organizacional que não corresponde à maneira como foi originalmente produzido. Tudo isso se mostra relevante quando o obscurantismo em si não constituir intenção de quem escreveu.

Além disso, Cunha chama a atenção para algumas dificuldades em relação aos textos antigos, sobre cuja forma original, muitas vezes, não se pode ter segurança. Cunha e outros estudiosos desse assunto, sabem das alterações feitas, em muitos textos, como, por exemplo, em Gil Vicente. A "atualização" da pontuação pode levar a problemas graves, o que não acontece, grosso modo, com o mesmo procedimento em relação à grafia das palavras.

O fato de a pontuação, ao longo do tempo, haver obedecido a procedimentos distintos, faz com que qualquer modificação realizada no texto, no intuito de atualizar o emprego dos sinais gráficos, leve à produção de um novo texto que, às vezes, muito pouco corresponde àquele que lhe deu origem. Assim, cada época usa a pontuação seguindo critérios próprios do momento em que é utilizada, não encerrando, de forma alguma, os textos antigos usos caóticos ou desprovidos de propósito, conforme já se abordou.

3.2 – Reflexões teóricas

As informações trazidas pelos estudos até aqui levantados permitem concluir ser o papel da pontuação extremamente relevante na organização textual e na conseqüente produção de sentido. Como pôde ser percebido pelos estudos apresentados, ao lado da base sintático-semântica, vigente no emprego atual dos diferentes sinais gráficos, não é possível desconsiderar o papel do ritmo e da entonação no referido uso. Significativas considerações refletem tal idéia.

As questões prosódicas e semânticas mostram-se freqüentes. Quanto ao ritmo, aparece quase sempre associado à oralidade, muito embora este não se relacione, na estruturação do texto escrito, obrigatoriamente ao oral.

Desse modo, as questões colocadas no capítulo de Introdução mostram-se pertinentes, tanto no sentido de colocar a pontuação no grau de importância que o assunto efetivamente possui para a produção textual, bem como na necessidade de ampliar, para além

dos limites da sintaxe, a motivação do autor ao fazer uso dos sinais, postura esta que não costumam apresentar os livros didáticos em geral.

4 – LÍNGUA PORTUGUESA, PONTUAÇÃO E ENSINO

Até meados dos anos 60, o ensino da Língua Portuguesa orientava-se por uma perspectiva fundamentalmente gramatical que parecia adequada ao momento. O texto de diferentes autores e momentos literários compunha as memoráveis Seletas, Antologias, e era, de modo geral, apresentado ao aluno como deleite; uma produção artística que, tal qual uma pintura ou uma escultura, por exemplo, ele aprecia e “saboreia”. O “prazer do texto” decorria desses contatos, que basicamente já era incentivado e desenvolvido pela família, à qual cabia a formação intelectual de seus descendentes.

À escola, por sua vez, cumpria o papel de desenvolver a arte do “bem falar e do bem escrever” e o aluno que a freqüentava já dominava, por influência do meio familiar, uma variante lingüística bastante próxima do falar culto, o mesmo ocorrendo em relação à língua escrita, também propiciada pelo ambiente familiar.

Desse modo, a tarefa primordial do professor era burilar o aluno em relação ao uso efetivo da língua padrão, pelo fato de esta ser não só a modalidade lingüística socialmente prestigiada, como também a única forma de expressão que freqüentava as salas de aula.

Nos anos 70, a democratização do acesso às escolas (a propósito, de caráter estritamente numérico) de fato ampliou o efetivo de alunos matriculados, o que, conseqüentemente, provocou alteração significativa no perfil discente, na medida em que promoveu a inserção de indivíduos com desempenho lingüístico bastante distinto daquele que, até então, freqüentava a sala de aula.

Deu-se, assim, a necessidade de mudança do enfoque do ensino da língua, uma vez que o registro culto não mais se mostrava como única forma de expressão verbal ali presente.

É importante também lembrar que tais modificações coincidiram com a visão tecnicista que marcou os estudos lingüísticos. Tal tecnicismo ligou-se à visão da língua como simples instrumento de comunicação, do que resultou um trabalho voltado para a prática de exercícios estruturais, o treinamento de habilidades de leitura e o ensino de técnicas de redação, que efetivamente não garantiram ao aluno o papel de comunicador proficiente, basicamente porque a comunicação verbal entre os indivíduos de uma comunidade lingüística não se apóia unicamente na utilização de fórmulas e de esquemas aplicados à língua com vistas à construção do discurso. As orientações formais e as transformações apresentadas especialmente nos livros

didáticos mostravam-se meras atividades repetitivas, exteriores a qualquer espécie de reflexão por parte do aluno, principalmente porque dissociadas do texto.

O ensino da redação restringia-se a expor algo semelhante a uma receita de bolo, que visava à organização do texto em termos dos parágrafos que aquela deveria apresentar, cabendo ao aluno "recheiar" tal esqueleto, como se estar informado da necessidade de um texto ser formado de introdução, desenvolvimento e conclusão garantisse a efetiva produção de um texto. Alguns professores chegavam a sugerir "palavras-muleta" que deveriam ser empregadas pelo aluno, especialmente nos parágrafos do desenvolvimento e na conclusão. Infelizmente esse procedimento em relação à produção do texto não se situa no momento passado do ensino; ao contrário, mostra-se bastante presente nos dias de hoje, inclusive nas chamadas "grandes escolas" das principais capitais do país.

As atividades de leitura fechavam-se em si mesmas e mais pareciam ter a finalidade de constringer do que de desenvolver o aluno, especialmente a leitura oral. Quando silenciosa, tais exercícios aparentavam estratégia de garantir o bom comportamento da turma. De qualquer modo, em ambos os momentos, o aproveitamento estava freqüentemente voltado para estudos gramaticais: o papel do texto lido, oral ou silenciosamente, era servir de pretexto para a gramática.

Quanto aos exercícios estruturais, mostravam-se como práticas de repetição em que o aluno trabalhava de maneira mecânica. Embora dominasse as técnicas de transformação neles apresentadas, não se mostrava necessariamente em condições de transferir para a redação as habilidades neles desenvolvidas. Desse modo, não era possível atingir o objetivo maior, naquela época, do ensino da língua portuguesa: a interação entre os indivíduos.

Assim, o ler e o escrever, que constituem as finalidades precípuas da escola, desde épocas remotas da civilização ocidental, não eram atingidos, principalmente pelo fato de o texto não ocupar o centro das atividades de sala de aula; ao contrário, sempre utilizado como instrumento para abordagem de assuntos que nenhuma relação estabeleciam com os valores e as funções dos signos que participavam daquela teia textual, ligados à produção do(s) sentido(s).

Ainda que menos pautado no objetivo de estudar a língua de maneira a garantir a comunicação, dos anos 80 até a presente data, muito pouco se modificou em relação à metodologia do ensino. Mostra-se bastante freqüente como meta do professor fazer com que o aluno domine nomenclatura, na medida em que reconhece e classifica corretamente os elementos lingüísticos, em detrimento da compreensão das relações que tais elementos

estabelecem ou podem estabelecer no nível discursivo. O que mais chama a atenção é o fato de que a dificuldade que os alunos das séries iniciais do ensino fundamental têm em relação à aprendizagem da leitura, da escrita, causa maior dos altos índices de repetência nessa faixa de escolaridade, acaba por arrastar-se até o nível superior, ao qual o estudante, mesmo no curso de Letras, chega sem fluência verbal, sobretudo na modalidade escrita, tanto na condição de produtor de textos quanto na de leitor dos materiais que lhe são apresentados, dos mais simples (enunciados de questões de prova, por exemplo) aos mais complexos (livros técnicos da sua área de interesse, entre outros materiais).

Desse modo, é possível afirmar que tal ensino revela-se um modelo contraproducente. Nessa concepção da linguagem como meio objetivo para a comunicação, segundo Travaglia (2000, p.22),

... A língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. (...) Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que (...) seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive.

Na prática da sala de aula, o comportamento observável normalmente exhibe um aluno que, na condição de emissor, pouco domínio demonstra do funcionamento desse código em atividades sociais concretas ou simuladas, mesmo que o trabalho do professor se pautar nos signos e nas regras de combinação entre eles. Do mesmo modo, na condição de receptor, transfere muito pouco a teoria desenvolvida nas aulas para o texto que tenha em mãos, com vistas à produção de sentido, especialmente quando tal texto apresenta estranhamentos em relação ao emprego e à combinação de determinados signos, exibindo configurações que não encontram apoio nas regras gramaticais tradicionalmente estudadas; ou seja, em se tratando de, por exemplo, textos literários, muito do sentido torna-se inacessível em função da falta de habilidade de leitura que um ensino que se apóia unicamente na gramática acaba por estabelecer.

Os estudos mais recentes, especialmente ligados à Linguística Textual, ampliaram de maneira significativa a visão em relação ao trabalho com a língua portuguesa na escola. O objetivo maior desse ensino passou a ser o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, na condição de falante, ouvinte, escritor, leitor, o que, por sua vez, faz da linguagem, conjunto amplo no qual a expressão verbal se apresenta como um dos elementos, um fenômeno de interação verbal, segundo Travaglia: "... um lugar de interação

humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico", (2000, p.23).

Essa é a base em que se apóiam os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional (PCNs), na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a qual visa ao desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao aluno, entre outros procedimentos:

... Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade... (NUNES: 2002, p.114)

Os dois objetivos acima destacados, dentre os oito estabelecidos pelo PCN como metas da área anteriormente referida, efetivamente destacam o papel da linguagem, considerada em seu sentido restrito como língua (no caso, a língua portuguesa), como forma de interação social.

Dado que a comunicação verbal humana se dá por meio de textos, qualquer que seja sua extensão ou complexidade, levando em conta o propósito e o ambiente da produção, ganha, por isso mesmo, o texto lugar de destaque no ensino da língua materna, numa dimensão significativa.

Além disso, o papel ativo do aluno no processo da aprendizagem, no tocante ao uso da língua, mostra-se, do mesmo modo, essencial, na medida em que o coloca não só na condição de sujeito histórico de seu discurso, por meio do qual interage com outros indivíduos, como também no papel de interlocutor de outros sujeitos.

Portanto, o texto, especificamente neste caso, o texto verbal, constitui o instrumento de formação e de desenvolvimento do cidadão, em termos de constituição da identidade e de exercício da cidadania. A proficiência do uso da língua como lugar de interação humana envolve, retornando aos objetivos anteriormente destacados, o domínio desse instrumento em todos os seus níveis, incluindo-se no conjunto também os aspectos ligados à expressividade obtida por meio de recursos disponíveis, com vistas à produção de sentido, considerados os diferentes contextos.

Sabe-se, porém, que não é essa a realidade que se mostra freqüente nas escolas hoje. O conteúdo gramatical continua a ocupar o centro das aulas, totalmente desvinculado por exemplo, da produção escrita. Com relação ao trabalho com o texto, funciona este, com freqüência, como mero pretexto para a abordagem de tópicos gramaticais.

Cabe ainda destacar que, especialmente no Ensino Médio, professores distintos, e nem sempre afinados quanto à maneira de enxergar o ensino da língua, ministram, separadamente, Gramática, Literatura e Redação. Essa tripartição, especialmente quando ocorre a falta de sintonia metodológica entre os docentes, dificulta, e muito, a visão global do aluno, na medida em que isola a gramática da leitura e da produção de textos de diferentes gêneros, transformando cada uma delas em compartimentos estanques. No caso específico do texto literário, é normalmente tratado como um produto à parte, como se ele não se construísse com a base na gramática da língua, confirmando procedimentos por ela estabelecidos ou dela afastando-se, como recurso estilístico.

Mostra-se, pois, imperiosa a necessidade de o professor trabalhar a língua portuguesa de maneira tal, que propicie ao aluno condições de enxergar conhecimento gramatical, leitura e produção de textos estreitamente relacionados; partes indispensáveis de um todo que corresponde à capacidade de usufruir da língua materna como um instrumento efetivo de interação social, o que não corresponde à realidade da sala de aula.

Ao lado do fato de a gramática constituir o interesse maior (ou único?) do ensino da língua, observa-se também a predominância de alguns assuntos sobre outros. Sejam, por exemplo, os resultados obtidos por Neves (1990: p.13-4), em pesquisa realizada com 170 professores do Ensino Fundamental (5ª e 8ª série) e Médio, da rede oficial de quatro cidades do estado de São Paulo. Uma vez que os professores consideram importante ensinar gramática, foi pedido que os pesquisados formulassem exercícios que mais freqüentemente solicitam que os alunos executem, o que revelou o seguinte:

1 - Classes de palavras.....	39,71%
2 - Sintaxe.....	35,85%
3 - Morfologia.....	10,93%
4 - Semântica.....	3,37%
5 - Acentuação.....	2,45%
6 - Silabação.....	2,25%
7 - Texto.....	1,44%
8 - Redação.....	1,44%
9 - Fonética, Fonologia.....	0,96%
10 - Ortografia.....	0,80%
11 - Estilística.....	0,32%
12 - Níveis da linguagem.....	0,32%
13 - Versificação.....	0,16%

Importa observar que, na tabulação acima, foram considerados todos os exercícios apresentados, inclusive aqueles não classificados como essencialmente gramaticais, tais quais os de redação e os relativos a aspectos de texto.

A hierarquização dos assuntos certamente está relacionada ao grau de segurança dos professores no tratamento de cada um deles, refletindo claramente a tradição escolar. Embora a referida pesquisa haja sido realizada em universo restrito a São Paulo, considera-se que não se estará incorrendo em erro estabelecer tal quadro como representativo da escola brasileira em geral.

Chama também a atenção não figurar na lista acima o tópico Pontuação. Tal fato reforça nosso sentimento a respeito do desprestígio que o uso dos sinais gráficos apresenta quando se volta o olhar para a prática da sala de aula, a despeito de constituírem eles, no dizer de Bechara (1999, p.604), "... peça fundamental da comunicação" e se imporem "como objeto de estudo e de aprendizado".

É comum, ao se trabalhar com textos, o aluno fazer observações acerca do conteúdo; em raros momentos, fatos gramaticais são por ele destacados como fatores de textualidade, de expressividade, o que demonstra a dissociação existente para ele entre a produção escrita e a gramática, resultado da metodologia desenvolvida. A grande surpresa, porém, relaciona-se à indiferença quanto à pontuação do texto, mesmo nos casos de total ruptura em relação àquilo que aponta a tradição gramatical. O aluno, de um modo, não se mostra em nada afetado pela presença ou pela ausência de sinais.

Essa última evidência parece ser reflexo da própria atitude do professor, que também não dispensa ao assunto a devida atenção. Mesmo entre professores que vêem a gramática como meio de expressão mais ou menos expressiva, a pontuação não goza de grande prestígio. O pequeno número de questões sobre o assunto, em diferentes avaliações, confirma o anteriormente afirmado. É possível que tal situação se deva à limitada orientação freqüentemente dada pelo livro didático, na maioria das vezes, a única fonte de informações do professor, ao lado da pouca familiaridade deste com o assunto.

A maneira como a pontuação é abordada nos livros mais adotados nas escolas de Ensino Médio do Rio de Janeiro será o objeto de estudo do capítulo que segue, dada a importância de tais materiais na sala de aula.

5 – A PONTUAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS.

O livro didático é material tão presente na escola quanto o são alunos e professores. Diversos fatores determinam sua adoção, muito embora, algumas vezes, os professores não participem do processo de escolha do material com o qual trabalham.

De qualquer maneira, está no livro didático o suporte da condução e do desenvolvimento das aulas, resultando que, em vez do papel de auxiliar, o livro adotado funciona como guia do processo ensino-aprendizagem: algo que conduz e serve de diretriz. Assim, o modo pouco abrangente como os livros didáticos tratam a pontuação, limitando-se a listar o emprego dos sinais gráficos tal qual o faz a gramática, conseqüentemente tira do assunto todo o atrativo que ele verdadeiramente tem. Preso ao padrão lógico-gramatical do uso dos sinais, único modelo apresentado na quase totalidade deles, restringe sobremaneira o estudo, o que acaba por produzir desinteresse em relação a ele.

A impressão que se tem é a de que professor e aluno, deixando-se conduzir exclusivamente pelo modelo acima referido, passam a considerar que, do mesmo modo que não se pode alterar as regras que estruturam a língua portuguesa (por exemplo, “não se coloca artigo depois de substantivo”), não é possível considerar uma forma diferente de empregar a pontuação; logo, se não há propósito em questionar a anteposição do artigo em relação ao substantivo, o mesmo pode ocorrer é com referência ao emprego dos sinais gráficos.

No intuito de avaliar as observações acima, segue o estudo realizado em alguns livros didáticos adotados com maior freqüência nas escolas de Ensino Médio, públicas e privadas, consideradas como referência no município do Rio de Janeiro.

Intencionalmente foram desconsiderados os títulos que traziam o rótulo "Gramática", pelo fato de deixarem implícita, a nosso ver, a abordagem, com exceção do volume *Gramática Reflexiva*, que, como o próprio nome sugere, pressupõe o desenvolvimento de visão crítica em relação aos instrumentos dos quais o indivíduo dispõe para interagir socialmente por meio da linguagem.

5.1 – Abordagens teóricas e atividades sugeridas

5.1.1 – William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (1)

A obra *Português: Linguagens* apresenta-se em três volumes, teoricamente destinados a cada uma das séries do Ensino Médio.

Os volumes estão divididos em quatro unidades, por sua vez subdivididas em capítulos, que apresentam conteúdos relativos à Literatura e à Língua Portuguesa. Curiosamente, aqueles que se ocupam da língua propriamente dita apresentam como subtítulo, destacado dentro de um retângulo e escrito com letra diferente das demais, a expressão "Sistematizando a Gramática", destaque para o qual não encontramos justificativa, a não ser o gosto pessoal dos autores.

Na apresentação, lê-se que:

Depois de quatro anos, *Português: linguagens* passa por sua primeira reformulação, com o objetivo de se adequar ainda mais às necessidades do ensino de Português atual.

Especificamente em relação à abordagem de língua portuguesa, tem-se:

O estudo da **língua portuguesa** busca uma linguagem mais direta e atraente, fazendo uso permanente das várias linguagens que participam do universo do estudante (...) Com uma abordagem aberta e dinâmica dos problemas lingüísticos, o conteúdo gramatical do 1º grau é não apenas revisto, mas também sistematizado, sob o enfoque de que a língua é um organismo vivo, em permanente mudança e em relação direta com os grupos sociais que a utilizam.

Evidencia-se, assim, o propósito de trabalho pleno com a língua portuguesa em seus múltiplos aspectos.

No terceiro volume, no capítulo quatorze, após o estudo do período composto, os autores apresentam a pontuação. A localização espacial do índice de uma certa forma prepara o leitor para a abordagem a ser feita.

O capítulo abre com a apresentação dos elementos "Meu amigo saiu não está aqui", combinados e pontuados de maneiras diferentes de modo a produzir enunciados distintos com sentidos também distintos, tais como: "Meu amigo saiu, não está aqui"; "Meu amigo? Saiu não, está aqui"; "— Meu amigo saiu? — Não, está aqui", além de dois outros. E chamam os autores a atenção para esse fato. Em seguida, afirmam serem os sinais de pontuação "recursos da língua escrita que visam substituir certos componentes específicos da língua oral, tais como entonação, pausa, gestos e expressão facial, permitindo que a linguagem escrita seja veiculada com mais clareza e eficácia". (CEREJA e MAGALHÃES: 1994, p.194)

Logo a seguir, os autores fazem o seguinte comentário:

Há alguns sinais de pontuação cujo emprego, atualmente, obedece a uma razoável disciplina. São eles o ponto, o ponto-e-vírgula, a vírgula, os dois-pontos, o ponto de interrogação. Outros têm emprego mais livre, mais subjetivo, como o ponto de exclamação, as reticências. E há ainda outros, cuja utilização depende muitas vezes de convenções arbitrárias, como é o caso do travessão, dos colchetes e das aspas.

O texto acima não explicita que parâmetros orientaram os autores para dividir e enquadrar os sinais de pontuação da maneira como o fazem, levando em conta critérios de disciplina, subjetividade ou arbitrariedade em relação ao uso. Por que aqueles sinais específicos, e não quaisquer dos outros apresentados, são empregados conforme o padrão apresentado? Não nos parece procedente aquilo que afirmam os autores.

A partir dessas considerações iniciais, são apresentados, um a um, os diferentes sinais gráficos e seus respectivos empregos obrigatórios e, no caso específico da vírgula, os proibidos; todos, além de reproduzirem as indicações constantes das gramáticas tradicionais, apontam a sintaxe como justificativa única dos procedimentos.

No tocante aos exercícios, acha-se o conjunto dividido em 2 blocos: o primeiro, com o título geral "Exercícios"; o segundo, "Em dia com o vestibular".

No primeiro conjunto, há dois exercícios, organizados pelos autores, cujos textos-base são, respectivamente, um anúncio publicitário e uma tira de Quino, com o personagem Mafalda. Chamou-nos a atenção o primeiro exercício dessa série, pelo fato de uma das questões propostas sobre a publicidade cobrar do aluno uma resposta para o emprego do ponto de interrogação que não poderia ser dada caso o aluno se baseasse apenas na orientação apresentada no corpo do capítulo, a respeito do referido sinal.

Dizem os autores que "Emprega-se o ponto de interrogação no final de frases interrogativas diretas", quando, no texto acima referido, o sinal gráfico em questão adquire valor indicial, na medida em que sugere o lexema "dúvida", de acordo com o contexto. Assim sendo, os autores contam com o conhecimento de mundo do aluno para que este chegue à resposta desejada, ainda que nada similar haja sido levantado no capítulo do livro.

Portanto, se somente a sintaxe é apresentada como motivadora do emprego da pontuação, por que apresentar situações em que outros são os mecanismos que justificam é o emprego? A resposta é simples: porque, no nível discursivo, especialmente nos casos em que a expressividade é o ponto essencial em termos funcionais, a presença de sinais gráficos nem sempre encontra na sintaxe as respostas cabíveis. Assim sendo, para ser coerente com a linha assumida, não deveriam os autores apresentar exercícios que não encontram suporte naquilo

que efetivamente apontam como normas de procedimento. O aluno certamente perderá a confiança no que lhe é apresentado, ainda que longe estejamos de pretender chegar à exaustão de qualquer conteúdo; pensará que, para o "inusitado", nunca terá respostas, já que aquilo que não se enquadra na regra geral decorre de escolhas idiossincráticas, quase que procedimentos "ad hoc", totalmente imprevisíveis, o que, em essência, não se dá.

Concluimos, pois, que não resistir a apresentar formas diferentes no que diz respeito ao uso dos sinais de pontuação implica assumir uma proposta teórica mais abrangente que dê conta não só dos procedimentos adotados pela tradição gramatical como também de outras formas possíveis — a rítmica, a semântica, a entonacional —, inclusive o emprego do sinal na qualidade de signo.

Nas questões tiradas de exames vestibulares, a cobrança remetia ao uso da pontuação dentro do padrão lógico-gramatical, contemplado no desenvolvimento do capítulo.

5.1.2. – Rose Jordão e Clenir Bellezi de Oliveira

A coleção *Linguagens: estrutura e arte* é formada de três volumes. Cada um deles volume acha-se dividido em doze unidades. Estas, por sua vez, subdivididas em três partes: Literatura, Língua portuguesa e Redação, já que tal é a abrangência da obra.

Somente no terceiro volume, depois dos estudos relativos à oração e à estruturação dos períodos compostos, na sexta unidade, é tratada a pontuação. A referida unidade é iniciada com o poema *Questão de Pontuação*, de João Cabral de Melo Neto, no qual os sinais mencionados pelo eu lírico — ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas, ponto final — são metalingüisticamente trabalhados, demonstrando opções de vida e de morte do ser, a partir da semântica e da semiologia que tais pontuações instauraram. Sem dúvida, uma bela maneira de apresentar tal assunto.

No corpo da unidade, abaixo do título — "Pontuação" —, os autores apresentam, enfileirados, os sinais que serão estudados e iniciam a unidade da seguinte maneira:

Os sinais gráficos acima são denominados *sinais de pontuação* e são empregados na língua escrita para desempenhar papel semelhante ou próximo ao dos elementos vocais na língua falada, tais como entonação, pausa, ritmo.
(...)

Esses sinais participam da organização de frases e períodos e conferem ao enunciado, além da organização, um sentido. (JORDÃO, OLIVEIRA: 1999, p.258)

Para exemplificar as idéias constantes da introdução acima, apresentam três textos publicitários de uma entidade educacional e uma frase pontuada de diferentes maneiras, produzindo diferentes enunciados: declarativo, exclamativo, interrogativo e outro encerrado por reticências.

A partir desse ponto, com o título "Emprego dos sinais de pontuação", toda a orientação apresentada segue o padrão estabelecido pela gramática tradicional, focalizando unicamente a sintaxe como base para o emprego dos diferentes sinais gráficos.

Dentre os procedimentos apresentados, um chamou-nos em especial a atenção: o uso do "ponto-de-interrogação" (sic). Dizem as autoras que "Emprega-se o ponto-de-interrogação em toda e qualquer pergunta direta, mesmo que não se tenha a intenção de obter resposta". É sabido que todo texto atende a uma intenção, não havendo, pois, enunciados produzidos a esmo. Portanto, parece-nos inadequada a orientação acima fornecida.

Para exemplificar a afirmação, apresentam o trecho que segue, de Octavio de Faria: "Essa morte absurda, injusta, inútil, revoltante, como explicá-la?"

Segundo as autoras, não haveria a intenção de obter resposta para a pergunta acima. E por que não? A pergunta retórica, afirmação sob forma de pergunta, no ato de comunicação, prevê a concordância ou a discordância do interlocutor em relação ao conteúdo exposto; portanto, há uma resposta esperada. No caso do exemplo apresentado, a perplexidade do fato pode levar o interlocutor ao silêncio, que é uma forma significativa de resposta; há também, pois, uma resposta.

Possivelmente as autoras queriam se referir a respostas do tipo sim ou não, o que certamente não cabe. No entanto, a maneira como externaram a idéia pode levar o aluno a grandes dúvidas e equívocos.

No final da unidade, são apresentados exercícios e, dentro do conjunto, um subconjunto com o título "Pensando no vestibular", no qual as atividades foram extraídas de provas. Todas as propostas relacionam-se ao emprego sintático dos sinais de pontuação.

Destacamos, no entanto, o terceiro exercício, que tem como enunciado "Explique a diferença de sentido entre os pares de orações". A referida diferença envolve o emprego ou não da vírgula; ou seja, o emprego desse sinal de pontuação promovendo alterações de ordem semântica. Ocorre que, no desenvolvimento da unidade, em especial no uso da vírgula, não foi colocada pelas autoras a possibilidade da mudança de sentido, quando,

por exemplo, na orientação de emprego no período composto. Mesmo que a questão da alteração de sentido haja sido abordada ao serem estudadas, em unidade anterior, as orações subordinadas adjetivas, entendemos ser necessário, na unidade específica da Pontuação, estabelecer uma ligação entre os conteúdos, no sentido de facilitar a visão do aluno quanto à inter-relação dos conteúdos, que nada apresentam de estanques.

Percebe-se, pois, com clareza a intenção de estender o estudo da pontuação a áreas que ultrapassam o domínio da sintaxe propriamente dita, já que, no caso das orações subordinadas adjetivas, é possível falar em universo sintático-semântico.

Infelizmente o poema de João Cabral de Melo Neto se mostrou como motivador de algo apenas imanente. Que bom teria sido dar ao aluno a oportunidade de ver-lhe o conteúdo manifestado em outros textos, com outras maneiras de pontuar, senão aquela capitaneada pela sintaxe; verdadeiramente justificar a presença do referido poema na abertura do capítulo .

5.1.3 – William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2)

Como já foi esclarecido anteriormente, a seleção da presente obra – *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação* – para o presente estudo, deveu-se basicamente à possibilidade de encontrarmos uma abordagem mais ampla dos aspectos gramaticais, como o próprio título sugere: uma atitude de reflexão quanto às orientações trazidas pela gramática tradicional.

Na apresentação do volume, os autores apontam o domínio da língua como condição essencial para a interação social e que, portanto, o objeto do estudo é a "língua portuguesa viva (...) que circula nos jornais, na tevê, nos quadrinhos, nas canções, nos textos literários, nos anúncios publicitários, enfim, nos textos que circulam socialmente" para todo aquele que "deseja aprimorar sua capacidade de uso da língua portuguesa, seja falando e escrevendo, seja ouvindo e lendo". Uma atitude bastante compatível com o que se possa considerar como proposta de uma "Gramática Reflexiva".

A obra é dividida em Introdução ("Língua: pra que te quero?"), cinco unidades subdivididas em capítulos ("A comunicação: linguagem, texto e discurso"; "Fonologia"; "Morfologia: a palavra e seus paradigmas"; "Sintaxe: a palavra em ação" e "Semântica e estilística: estilo e sentido") e Apêndice.

O estudo da pontuação constitui o vigésimo sétimo capítulo da quinta unidade – “Sintaxe: a palavra em ação”, aparecendo imediatamente após as unidades relativas aos termos do período simples e ao período composto por subordinação e por coordenação.

O referido capítulo abre com um fragmento da crônica *No subúrbio da gramática*, de Paulo Mendes Campos, do qual foram eliminados os sinais de pontuação, fato que motiva dois exercícios envolvendo a produção ou não de sentido com o emprego de sinais gráficos. Um último exercício solicita que o aluno leia em voz alta um período pontuado de cinco maneiras diferentes, visando, certamente, a associar a pontuação à existência de sentidos distintos. A valorização do aspecto entoacional é, pois, evidenciada.

Em seguida, na sessão "Conceituando", presente em todos os capítulos do livro, os autores fazem algumas considerações acerca dos sinais gráficos, como, por exemplo:

Você observou que um texto escrito sem pontuação pode não ter sentido preciso. Observou também que uma frase adquire sentidos diferentes quando pontuada de diferentes formas. Assim, 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, a expressão facial. Desse modo facilitam a leitura e tornam o texto mais claro e preciso (p.314)

A passagem acima demonstra a preocupação dos autores em apresentar a estreita relação existente entre a pontuação e a oralidade, na medida em que consideram tanto a entonação quanto a expressão oral. Atrelam, no entanto, tais questões unicamente à sintaxe, muito embora aspectos de ordem semântica e pragmática se encontrem diretamente envolvidos.

Dando continuidade à referida sessão, os autores apontam que:

Há alguns sinais de pontuação cujo emprego, atualmente, obedece a uma razoável disciplina, como o ponto, o ponto-e-vírgula, a vírgula, os dois-pontos, o ponto de interrogação. Outros têm emprego mais livre, mais subjetivo, como o ponto de exclamação, as reticências (p.314)

Não explicam os autores as bases em que se apoiaram para produzir a afirmação acima. Ficamos sem saber o porquê da "disciplina" de alguns sinais, ao lado da liberdade e da subjetividade de outros. Além disso, passa-se a pressupor que não existe subjetividade no uso, por exemplo, da vírgula, da interrogação. A leitura de um texto literário sustentaria tal idéia? Entendemos que não e por isso consideramos excessiva a generalização dos autores, especialmente pelo fato de estes haverem expressado na apresentação da obra, conforme visto anteriormente, o propósito de estudar, com os recursos disponíveis, a língua dos textos

literários, os quais, na maioria das vezes, não comportam procedimentos tão padronizados assim.

De qualquer modo, revelam os autores o cuidado de relacionar o emprego da pontuação a questões ligadas à intenção comunicativa, o que, como início de abordagem do assunto, se mostra bastante positivo.

A partir da página anteriormente indicada, são apresentados os sinais gráficos – vírgula, ponto-e-vírgula, ponto, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos, aspas, parênteses, travessão e reticências – e seus respectivos usos, restringindo-se, nesse momento, os autores à abordagem estritamente sintática. Desse modo, todas as considerações anteriores acerca do sentido, as peculiaridades do texto literário deixam de ter valor, fazendo corresponder o procedimento dos autores àquele estabelecido pela gramática.

Evidencia-se, assim, o contraste existente entre a visão abrangente, de um lado, e a orientação restrita, de outro.

Os exercícios apresentados no final do capítulo são os mesmos presentes na outra obra aqui já avaliada.

Logo a seguir, dois outros grupos de atividades: "A pontuação na construção do texto" e "Semântica e interação".

O primeiro parte do capítulo LV, "O velho diálogo de Adão e Eva", de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, no qual os autores formulam questões sobre o sentido do texto a partir dos sinais gráficos presentes. O segundo apresenta um conjunto de sete exercícios, nos quais, mais uma vez, a relação pontuação-sentido é o foco. É possível concluir que, nessas duas últimas seções da unidade, os autores retomam a abordagem do início do capítulo, no sentido de mostrar que o emprego da pontuação não se limita a padrões sintáticos. Justamente por isso, é difícil compreender a distribuição das duas abordagens presentes no capítulo.

Sem sombra de dúvida, o espaço destinado à exemplificação do uso de sinais gráficos dentro do padrão sintático é muito maior do que no concernente à entonação, por exemplo, para a qual só ocorre um exemplo. Portanto, é pouco consistente a base sobre a qual o aluno se pode apoiar nos casos em que a pontuação se acha atrelada à produção de sentido. Se os autores pretendem focar ambos os aspectos, devia fazê-lo equilibrando os diferentes propósitos e usos possíveis.

5.1.4 – Ulisses Infante

A obra *Textos: leituras e escritas – literatura, língua e redação*, de Ulisses Infante, compõe-se de três volumes. Cada um deles, por sua vez, subdivide-se em doze unidades, as quais apresentam estudos que recebem os seguintes títulos: "Para ler a literatura", "Do texto ao texto" e "Gramática aplicada aos textos". Somente a unidade um, do primeiro volume, volume de apresentação da obra, destinado, teoricamente, à primeira série do Ensino Médio, apresenta uma divisão diferente: "A cultura", "A comunicação" e "A língua"; a partir da segunda unidade, segue a divisão apresentada anteriormente.

O subtítulo da obra – *Literatura, Língua e Redação* –, de uma certa forma, faz da Literatura o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho proposto, o que, à primeira vista, poderia direcionar o estudo lingüístico atrelado à prática literária.

A organização, porém, não se revela assim. O estudo da pontuação inicia-se na unidade dois do terceiro volume da coleção, quando da abordagem do período simples – os termos essenciais da oração. Portanto, para os autores, o emprego dos sinais gráficos está diretamente relacionado à questão sintática.

O diferencial em relação a outros livros didáticos está na maneira como os autores apresentam a pontuação. Em vez de ser trabalhada em um único momento, como acontece, na maioria das vezes, em outras obras, os autores optaram por abordar o assunto ao final de cada estudo sintático. Assim, do momento em que aparece pela primeira vez até o último, encontram-se as seguintes seções, respectivamente: "Os termos essenciais e a pontuação"; "Os termos integrantes e a pontuação"; "Os termos acessórios, o vocativo e a pontuação"; "As orações subordinadas substantivas e a pontuação"; "As orações subordinadas adjetivas e a pontuação"; "As orações subordinadas adverbiais e a pontuação"; "As orações coordenadas e a pontuação",

No que diz respeito às atividades propostas, todos os exercícios remetem ao emprego "da pontuação adequada": "Empregue as vírgulas necessárias à organização das frases seguintes", sempre apoiados nos aspectos relativos à sintaxe.

Nos poucos exercícios que envolvem a produção de sentido, está sempre este atrelado ao padrão sintático.

Cabe destacar o fato de, na unidade 11 do já referido volume 3 da coleção, o autor apresentar a subunidade "Noções elementares de Estilística", abrindo-a da seguinte maneira:

A Estilística estuda a utilização da linguagem como meio de exteriorização de dados emotivos e estéticos. Seu objeto

de estudo são os processos de manipulação da linguagem que permitem a quem fala ou escreve mais do que simplesmente informar – interessam principalmente as possibilidades de sugerir conteúdos emotivos e intuitivos por meio das palavras e de sua organização. Neste capítulo, vamos fazer um estudo bastante breve dessas possibilidades, que fogem ao âmbito dos estudos gramaticais. (p.555)

Declara, em seguida, ser sua intenção, naquele momento, estudar os diversos recursos responsáveis pela produção da expressividade lingüística. O que se revela, no entanto, é um conteúdo que nada traz de diferente de tudo quanto se encontra nas gramáticas tradicionais, especialmente nos capítulos que estas dedicam aos estudos estilísticos. Desse modo, a pontuação não é mostrada com a possibilidade de emprego expressivo. A brevidade dos estudos do autor, segundo apresentado acima, pode ser tomada como causa da não observância em relação ao emprego dos sinais gráficos num plano que ultrapassa o lógico-gramatical, o que verdadeiramente não nos parece ser o motivo real do fato em questão, dado que, ao longo da referida coleção, não se encontrou qualquer sinal de abordar a pontuação fora do padrão sintático.

Em uma coleção didática que tem a literatura como ponto de partida das questões relativas à língua portuguesa, a ruptura com a tradição gramatical de uso dos sinais gráficos mostra-se como procedimento naturalmente possível de se encontrar, o que efetivamente não está devidamente contemplada na obra em questão.

Toda a orientação apresentada caminha no sentido de relacionar as funções sintáticas, seja como termos, seja como orações, como único fator determinante do emprego da pontuação.

5.1.5 – Ernani Terra e José de Nicola

Práticas de linguagem: leitura e produção de textos, obra apresentada em volume único, está dividida em seis partes: "Linguagens", "A linguagem tem diferentes funções", "A gramática sustenta o texto", "Organizando as idéias", "Os gêneros" e "Os vestibulares". Cada uma dessas partes subdivide-se em capítulos.

Dentro do objetivo da presente pesquisa, interessa-nos a parte 3 – "A gramática sustenta o texto" –, especificamente o capítulo 17 – "Pontuação e expressividade".

Antes de abordar especificamente esse assunto, importa considerar a

apresentação que os autores fazem da obra. Segundo eles, o uso da linguagem com o objetivo de estabelecer comunicação com o outro requer "o domínio das formas básicas de expressão e dos mecanismos da língua". Daí decorreu a preocupação que tiveram em selecionar textos "de diferentes extrações (jornalísticos, literários, instrucionais, etc.)" como material de interpretação e de reflexão, com vistas a conseqüente reelaboração.

Desse modo, percebe-se que o objetivo maior dos autores é fazer com que a observação, em diferentes aspectos, de textos alheios sirva ao aluno de base para que este produza seus próprios textos, valendo-se dos recursos que puderam ser percebidos. Presume-se, pois, que a pontuação seja um dos elementos a observar.

Assim, no referido capítulo 17, os autores colocam-se da seguinte maneira:

Quando você precisa transmitir oralmente uma mensagem, utiliza as palavras, escolhe-as, organiza-as. Mas você não as diz como um robô ou uma máquina. Para ser bem comunicativo(a), certamente utilizará recursos como o olhar, o tom de voz, os gestos, as pausas, a entoação. Na escrita, as coisas caminham mais ou menos assim. (...) como a situação é distinta, para ser bem comunicativo você escolherá outros recursos, mas apropriados, já que não poderá utilizar os recursos da fala. Contribuindo para a boa organização das frases, dos períodos, das idéias enfim, entram em cena componentes muito especiais: os sinais de pontuação. (p.236)

O comentário acima não deixa suficientemente clara a abrangência do emprego da expressão "ser bem comunicativo(a)"; a maneira como que os autores estão entendendo a comunicação entre o eu e o outro, a fim de que se possa, com mais segurança, verificar o papel da pontuação no texto a ser construído, do ponto de vista gramatical e/ou discursivo. De qualquer maneira, mostra-se certamente a possibilidade de tratamento mais amplo quanto ao emprego dos sinais gráficos.

O capítulo abre com um fragmento da obra *O coronel e o lobisomem*, de José Cândido de Carvalho. É importante destacar que, na abertura da unidade, os autores orientam a leitura pelo aluno, no intuito de que este perceba o valor da pontuação do referido trecho.

No entanto, ao chegar à seção "Explorando o texto", praticamente nada de especial ligado à pontuação é levantado nas questões formuladas. Três perguntas são apresentadas: duas envolvendo o emprego de vírgulas, numa cobrança estritamente gramatical; a terceira, mesmo solicitando "um exemplo de uso da pontuação expressiva", desejando, na verdade, que o aluno retire do texto a passagem em que o autor utilizou o ponto de exclamação, numa construção que simplesmente reflete a orientação da gramática a respeito do emprego do referido sinal, contrariando, dessa forma, a plenitude de sentido que o vocábulo

“expressividade” encerra.

A partir desse conjunto de exercícios, os autores iniciam o estudo dos sinais de pontuação, retomando o referido fragmento literário e chamando a atenção do aluno para o fato de que "a pontuação organiza o texto escrito e imprime nele certas propriedades da língua falada" (p.290). É oportuno destacar, porém, que o texto em questão em nada transgride a sintaxe no que diz respeito ao uso da pontuação. Todos os sinais gráficos foram empregados de acordo com os preceitos estabelecidos pela gramática.

Assim sendo, o comentário feito pelos autores torna-se sem propósito, considerando o trecho em que eles se apóiam.

Mais adiante, porém, encontra-se a seguinte consideração:

Os sinais de pontuação servem para marcar pausas (a vírgula, o ponto-e-vírgula, o ponto) ou a melodia da frase (o ponto de exclamação, o ponto de interrogação, etc). Como, em geral, estão ligados à organização sintática dos termos na frase, eles são regidos por regras. Existem, entretanto, também razões de ordem subjetiva, ou de estilo, que determinam a pontuação de um texto... (p.240)

Percebe-se, no fragmento acima, uma abertura na concepção de emprego dos sinais gráficos: ao lado do plano sintático, aspectos relacionados ao estilo são também apontados. Para comprovar o afirmado, os autores apresentam um fragmento de José Saramago e justificam o modo particular de este empregar a pontuação, fato que um leitor desavisado poderia considerar, no mínimo, estranho dadas as rupturas existentes.

A partir desse ponto, cada um dos sinais gráficos é apresentado e seu emprego explicado obedecendo ao padrão sintático: vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, aspas, travessão, reticências e parênteses. Daí, conclui-se que, mesmo conscientes de que o papel da pontuação ultrapassa, e muito, a marcação sintática, isso não foi suficientemente forte para ampliar o ângulo de exemplificação, de modo a trazer ao aluno passagens em que o estilo, e não a gramática, foi determinante na maneira como um dado sinal foi empregado. Várias podem ter sido as razões para tal procedimento, inclusive aquelas de ordem mercadológica, que, infelizmente, têm um peso considerável na escolha de linhas de produção didática.

De qualquer modo, levar em conta as escolhas que o autor faz para a produção de sentido do texto funciona aqui como um diferencial em comparação com outras obras didáticas. Não só na parte teórica com também nas atividades propostas observa-se tal cuidado. Nestas, por exemplo, os autores apresentam fragmentos de textos literários (Osman Lins e José Lins do Rego) e solicitam que o aluno relacione os sentimentos e as marcas de

linguagem dos personagens envolvidos à pontuação empregada, levando em conta que, no suporte da questão, essa possibilidade de inter-relação fora afirmada, pelo fato de, no texto literário, a pontuação constituir "um poderoso instrumento de expressividade" (p.247). Assim, o aluno vivencia o uso de sinais gráficos de uma maneira nova, passando a fazer parte do seu conhecimento a existência de uma pontuação expressiva, além daquela com a qual ele já se encontra mais familiarizado.

Textos jornalísticos são também apresentados, levando o aluno a perceber a expressividade da pontuação; neles, o jornalista, além de informar, deixa transparecer seu ponto de vista pelo modo como emprega os sinais gráficos, ou seja, o emprego da pontuação como operador argumentativo.

No fechamento das atividades, propõem que o aluno finalize uma história em quadrinhos, usando o enunciado apresentado no primeiro quadrinho pontuado de uma forma diferente de modo a tornar a seqüência coerente, levando em conta o contexto revelado pela linguagem não verbal. Mais uma vez, os autores comprovam a importância da pontuação na produção de sentido.

A obra em estudo, portanto, constitui uma referência positiva pelo fato de não limitar o estudo da pontuação ao plano exclusivamente sintático. A função semântico-estilística encontra-se vivamente apresentada em diferentes momentos, tanto na teoria quanto na prática.

5.1.6 – Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura

A coleção didática *Língua e Literatura* é apresentada em três volumes. Cada um deles acha-se dividido em unidades, que apresentam conteúdos relativos a língua, literatura e redação.

Na apresentação de cada volume, em epígrafe, está registrado o seguinte pensamento de Guimarães Rosa: "O mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, mas que elas vão sempre mudando...". Tal trecho efetivamente anuncia a proposta pedagógica a ser desenvolvida nos volumes em questão.

Daí, a mudança veloz por que passa o mundo determina alterações constantes na realidade educacional, vindo a exigir adaptações curriculares e metodológicas, fatores que, segundo os autores, determinaram a escritura da obra em questão.

No tocante ao estudo da pontuação, ao contrário de outros livros didáticos, este não está centrado em um único momento de um dos volumes. Ao contrário, encontra-se apresentado em diferentes unidades, disposto em mais de um volume.

A pontuação é tratada pela primeira vez na unidade VII do volume 1, na parte reservada à gramática, apresentada com o título "Pontuação".

A referida unidade, assim como todas as demais, inicia-se com um texto motivador dos assuntos tratados. Assim, partindo de uma frase retirada desse texto ("Que conversa é essa, **doutor?**"), os autores relacionam a função sintática do termo "doutor" – vocativo – e o caso da vírgula.

Duas observações mostram-se pertinentes. A primeira diz respeito à relação entre sintaxe e pontuação, que, mais uma vez, ocorre. A segunda liga-se ao fato de, apesar de não haver, até o momento em questão, qualquer alusão aos termos sintáticos, o fato de ser coleção destinada ao Ensino Médio, pressupõe conhecimento do aluno em relação a tal conteúdo nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental, o que parece ser efetivamente o propósito dos autores, muito positivo, por sinal. Daí, a identificação do vocativo no enunciado destacado e a associação do referido termo ao emprego obrigatório de vírgulas: antecedido de vírgula quando no final da frase; seguido de vírgula quando no início e entre vírgulas, no meio da oração, de acordo com a gramática normativa.

No volume 2, os autores tratam da pontuação em nove unidades: retomando o uso da vírgula junto ao vocativo e observando o emprego do referido sinal gráfico na presença do aposto explicativo; do adjunto adverbial, deslocado ou não; das orações subordinadas adverbiais desenvolvidas ou reduzidas, deslocadas ou não; da enumeração de termos de mesma função sintática; de orações subordinadas adjetivas, associando o uso ou não de vírgulas à produção de sentido e à classificação das orações como explicativas ou restritivas, do conector "portanto", iniciando a respectiva oração ou deslocado da posição inicial, ao mesmo tempo em que retoma o emprego no aposto explicativo e nas orações subordinadas adverbiais. Em todos os casos, a abordagem parte de um enunciado retirado do texto de abertura de cada unidade.

O volume 3 não apresenta estudo de emprego de sinais de pontuação.

A presente coleção, portanto, encerra, na verdade mais problemas do que soluções. Ainda que apresente, em relação a outras obras didáticas, forma diferente de abordar a pontuação, é certo que o faz de maneira insuficiente e ineficiente.

Em primeiro lugar, os autores restringem o assunto Pontuação ao estudo da vírgula, deixando de considerar os demais sinais gráficos.

Além disso, deixam de apresentar casos de emprego da pontuação estudada, considerando o campo da sintaxe em que eles próprios se apóiam. Desse modo, o pequeno número de empregos exposto exclui outros que podem e devem ser considerados, a partir do momento em que a base sintática é a única tomada como referência.

Por fim, é necessário levar em conta que, mesmo tendo sido propósito dos autores a mudança da proposta pedagógica, tal não se verifica, dado que, mais uma vez, o padrão sintático foi o único tomado como referência no uso da pontuação, não esquecidas as observações anteriormente feitas sobre o caráter negativo do presente estudo.

Causa maior estranheza o fato de, em todas as unidades dos três volumes da coleção, após a seção "Gramática", seguir outra, intitulada "Recursos de estilo". Os autores demonstram clareza e sensibilidade quanto ao uso dos fatos gramaticais como forma de expressividade, mas não chegaram a colocar a pontuação como possível também de cumprir tal papel.

Assim sendo, *Língua e Literatura* não trabalha a pontuação com a abrangência que se mostra possível, especialmente sendo uma coleção que apresenta o texto literário como fonte de investigação.

5.1.7 – José de Nicola, Floriana Toscano Cavalleti e Ernani Terra

Português para o ensino médio: língua, literatura e produção de textos, de Nicola, Floriana e Ernani, como o próprio livro apresenta, é composto de quatro grandes unidades, subdivididas em sete a quatorze partes: "Linguagem e linguagens", "Linguagem verbal: nas estruturas e recursos expressivos", "Literatura: a arte da palavra", "Os gêneros textuais".

A pontuação é somente apresentada na última subdivisão da segunda unidade, ou seja, como elemento estruturador e recurso expressivo da linguagem verbal.

O referido assunto inicia com uma citação de Celso Pedro Luft, extraído do livro *A vírgula*: "A nossa pontuação – a pontuação em língua portuguesa – obedece a critérios sintáticos, e não prosódicos", Na qualidade de epígrafe, deixa entrever o caminho que será trilhado na abordagem do tema.

Em seguida, apresenta a crônica *No ônibus*, de José Carlos Oliveira, sobre a qual os autores formulam onze questões, das quais cinco envolvem o conteúdo central da seção. A

primeira solicita que o aluno leia o texto em voz alta, de modo a perceber que "a pontuação, além de organizar a estrutura do texto, reproduz, na escrita, a melodia, a entoação da frase" (p.246); outras três relacionam-se ao emprego sintático dos sinais gráficos presentes em algumas passagens do texto, sendo que uma delas envolve a utilização da vírgula como produtora de significado, por meio de oposição que a questão estabelece entre os enunciados. "Não, tinha outro programa", penúltimo período do texto, e "Não tinha outro programa", criado pelos autores, que não deixa de apresentar base sintática.

A partir desse ponto, os autores iniciam o estudo dos sinais propriamente ditos. O texto de introdução bem como as considerações acerca da pontuação empregada são os mesmos apresentados em outro livro didático de dois dos autores, já apresentados neste capítulo.

Todos os sinais estudados – vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, aspas, travessão, reticências e parênteses – seguem a orientação tradicional da gramática, segundo a qual razões de ordem sintática determinam o uso da pontuação.

Desse modo, os autores confirmam a epígrafe do capítulo, que encerra a sintaxe como critério único do emprego dos sinais gráficos.

As mesmas considerações feitas em relação ao outro material didático de dois desses autores podem ser feitas aqui, já que apresentam os mesmos fragmentos com as mesmas questões propostas. Em relação a outros livros adotados, os autores conseguem um pequeno avanço em relação à abordagem tradicional, uma vez que, em meio ao predomínio do aspecto sintático, chamam a atenção do aluno para o fato de, especialmente nos textos literários e em alguns subgêneros do jornalístico, a subjetividade e, por conseguinte, o estilo mostrarem-se como motivadores de uma forma especial de pontuar.

5.1.8 – Ernani Terra e José de Nicola (2)

A coleção didática *Português – língua, literatura e produção de textos* compõe-se de três volumes. Cada volume é dividido em três seções: "Produção de textos", "Língua" e "Literatura", parte 1, 2 e 3, respectivamente, com os seus respectivos conteúdos, apresentados como capítulos.

Na obra, o assunto relativo à pontuação é tratado somente no capítulo 8 da terceira parte do volume 3. Tal capítulo tem como título "Pontuação: sintaxe e expressividade"

e localiza-se depois do estudo de coesão textual, estruturações sintáticas do período composto e regência verbal e nominal, na página 154.

A introdução do capítulo dá-se com o texto "Tão antiga quanto a escrita", com a seguinte referência: "Nova Escola, n.152, maio 2002, p.27 (Consultoria de Luiz Carlos Cagliari e Veronique Dahlet). Nele, são passadas informações sobre a escrita antes do uso da separação das palavras e do emprego da pontuação, bem como sobre o procedimento de autores e de copistas em relação a ela.

Em seguida a um exercício de compreensão referente ao texto, os autores apresentam "Os sinais de pontuação", fazendo uma pequena introdução sobre o tema, antes de apresentarem, um a um, os diferentes sinais gráficos.

Para reproduzirmos, na linguagem escrita, os inumeráveis recursos da fala, contamos com um série de sinais gráficos denominados **sinais de pontuação**. (2003, p.155).

A passagem acima destacada evidencia a pontuação como recurso da língua escrita que tem o papel de reproduzir os dispositivos da língua falada, notadamente no tocante ao ritmo e à entoação, como se observa a seguir:

Alguns sinais de pontuação servem, fundamentalmente, para marcar pausas (...) Outros têm a função de indicar a melodia, a entoação que as frases escritas teriam se fossem pronunciadas em voz alta... (idem)

A partir desse ponto, a exposição começa a ganhar nova feição, na medida em que os autores falam sobre a possibilidade de um mesmo sinal poder indicar pausa e melodia simultaneamente, do mesmo modo que nem sempre a pausa da fala corresponde, por exemplo, a uso de vírgula, ou vice-versa. A observação certamente aponta para a relação de pontuação com a sintaxe, o que efetivamente se mostra, acompanhado de um outro comentário que vale aqui destacar:

Por isso, para o bom emprego dos sinais de pontuação, convém conhecer os casos em que o uso de alguns sinais é obrigatório (determinado pela organização sintática dos termos da frase), mas levando em conta que existem também razões de ordem subjetiva (a busca da melhor expressão, que se transforma numa questão de estilística).
(IBIDEM)

Apesar de eventuada a possibilidade do uso expressivo da pontuação, a apresentação de cada sinal com o seu respectivo emprego segue estritamente a orientação sintática e semântica, nos casos que envolvem a entoação: ponto, ponto-e-vírgula, dois-pontos,

aspas, travessão, parênteses.

Apenas na apresentação das reticências, os autores apontam a possibilidade do uso estilístico, "com a intenção deliberada de permitir ao leitor completar o pensamento que foi suspenso, ou para marcar fala quebrada e desconexa, própria de quem está nervoso ou inseguro." (p.163). Quanto aos demais sinais, a marcação sintática é a única apresentada como possível; ao apresentarem a vírgula, por exemplo, os autores sustentam que seu emprego "é uma questão de sintaxe e não de pronúncia" (p.156), afastando completamente qualquer aspecto ligado a ritmo ou entoação, o que certamente fere a colocação inicial sobre a possibilidade do uso estilístico da pontuação.

Ao final da exposição sobre os referidos sinais e seus empregos, na seção intitulada "A gramática no cotidiano", os autores apresentam o texto "A pontuação e as razões estilísticas", no qual apontam dois casos de emprego expressivo dos sinais de pontuação.

O primeiro exemplo, extraído da revista Superinteressante n.2: "... Seria perfeito se não fosse um detalhe. Não dá para usar em carros porque é difícil de armazenar com segurança: ao menor contato com o ar ele explode" Observam o seguinte:

... depois da palavra **detalhe**, tem-se uma seqüência que explica essa palavra. Como vimos, nesse caso, o normal seria a utilização dos dois-pontos. No entanto, por razões estilísticas, o autor preferiu utilizar o ponto, reservando o uso dos dois-pontos para introduzir, com bastante destaque, outra seqüência explicativa, que aparece depois (...) Convém ainda observar que o autor, em vez de usar dois-pontos, poderia explicitar o nexos explicativo, utilizando uma conjunção dessa natureza.

(IBIDEM, p.164)

Sem fazer uso da nomenclatura usada por Garcia (1977), os autores apontam a escolha da frase fragmentária como recurso de destaque, de expressividade, na construção "Não dá para usarem carros porque é difícil de armazenar com segurança...", em relação ao período anterior.

Quanto ao emprego dos dois-pontos seguintes àquela extraída acima ("... ao menor contato com o ar ele explode."), destacam-no no lugar de uma possível conjunção, o que torna a construção mais sintética e, por conseguinte, menos previsível; daí, ser mais expressiva, destacando, pois, o conteúdo da informação.

Em seguida, o mesmo trecho é rerepresentado com uma pontuação diferente daquela empregada no original, mas conservando o sentido, sendo usados, respectivamente, dois-pontos e ponto. Segundo os autores expõem, "... alterando a pontuação, desloca-se o foco para aquilo que o falante quer realçar", justificando as várias pontuações possíveis, sem

interferência no sentido, apenas no matiz do realce.

O segundo exemplo apresentado foi extraído de um texto de Eugênio Bucci, publicado na Folha de São Paulo, de 10 de novembro de 2002: "A fé remove montanhas. De dólares.", e a explicação é a seguinte:

Pelos conceitos apresentados neste capítulo, o enunciado acima deveria estar assim pontuado: **A fé remove montanhas de dólares**, já que o termo **de dólares** refere-se a **montanhas**, exercendo a função sintática de adjunto adnominal (...) entre o substantivo, que funciona como núcleo do sintagma, e seu adjunto adnominal não pode haver sinal de pontuação.

Ocorre que, por questões de estilo, o autor faz intencionalmente uma pausa bastante intensa (...) e a assinala, na escrita, por meio de um ponto. A utilização desse sinal entre esses dois termos põe em destaque duas unidades de sentido em vez de uma unidade só.

(IBIDEM p.164-5)

Nesse segundo caso, o recurso é o mesmo apresentado anteriormente: a quebra sintática com finalidade expressiva. Os autores chamam a atenção do leitor para o efeito-surpresa conseguido por Bucci com a pontuação escolhida.

Nos dois casos trazidos, embora exemplifiquem procedimento igual, as observações dos autores são satisfatórias, além de estabelecerem coesão em relação ao que haviam apresentado na abertura do capítulo: ao lado da organização sintática, ocorre também a construção expressiva.

A seção seguinte, "A teoria na prática", na qual são apresentados vinte e um exercícios, e a subsequente, "A pontuação nos exames", com uma oferta de vinte e três, surpreendem pelo fato de não apresentarem atividades envolvendo o valor expressivo da pontuação. Apesar de a expressividade haver sido referida no texto anteriormente mencionado, todas as propostas envolvem o emprego sintático dos sinais gráficos.

Ainda que os vestibulares, fonte da qual se utilizam os autores, aos quais chamam "exames", obedeçam, por uma questão de unidade de ensino, à abordagem das principais gramáticas escolares adotadas nas redes pública e particular, o conjunto de exercícios criado pelos autores, por uma questão de coerência com o conteúdo do texto apresentado ao aluno, não deveria deixar de trabalhar aspectos da pontuação expressiva, já que esta se mostrou como um dos tópicos apresentados.

A impressão que fica leva-nos a acreditar que, no caso, o livro didático, em tese, sabe o quanto pode e deveria explorar em relação ao assunto, e, no entanto, acaba, por razões várias, por limitar-se ao padrão tradicional da gramática, ainda que, na apresentação da obra,

seja dos autores a seguinte mensagem aos estudantes:

... como bem destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais, a linguagem verbal é um desses elementos; o que significa que há outros, ou seja, há outras linguagens além da verbal.

Neste livro, procuramos oferecer um vasto material para que vocês trabalhem e reflitam sobre essas várias linguagens, reflexão que os levará a ter um bom domínio sobre o que falam, para quem e como falam, e tornará mais fácil entender o outro lado da moeda: o que nos falam, quem e como nos falam.

(IBIDEM p.164-5)

Ainda que seja abrangente a proposta da obra, no tocante à pontuação, a teoria e, em especial, a prática oferecidas ao aluno limitam-no na medida em que não o instrumentalizam para trabalhar com textos que naturalmente rompem com o padrão lógico-gramatical.

5.1.9 – Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara e Tatiana Fadel

Na apresentação de *Português: língua e literatura*, as autoras convidam o leitor a desenvolver, com elas, um jeito novo de olhar a língua portuguesa, justificando o convite da seguinte maneira: "Como falante dessa língua, você já está suficientemente à vontade para usá-la, mas será desafiado(a) a analisá-la". Para tanto, afirmam que:

Não pense, porém, que nosso objetivo seja torná-lo(la) um exímio classificador de palavras e orações. Queremos que você compreenda a língua como um organismo dinâmico, que se modifica, sofre influências e permanece em constante estado de mudança. Nesse contexto, o estudo das estruturas lingüísticas deverá ser encarado como um instrumento muito útil para a compreensão não apenas da língua, mas também das mudanças que ela sofre.

A língua viva, instrumento de uso do falante/ouvinte, mostra-se, portanto, objeto de investigação, de acordo com o que se depreende do fragmento acima como proposta pedagógica da obra em questão.

No que diz respeito à língua escrita, dizem as autoras ser essa a outra dimensão a ser considerada, já que "Boa parte do (...) trabalho será dedicada à prática da leitura e da produção de textos", o que demonstra a ampla abordagem lingüística que pretendem levar ao aluno.

... Deveremos ter compreendido, ao final de nossa jornada, que a linguagem considerada em seu aspecto prático ou artístico, é parte integrante de nossas vidas; é um instrumento indispensável, tanto para a aquisição de conhecimentos em quaisquer áreas do saber quanto para nossa participação nos mais diversos contextos sociais de interação.

A obra acha-se dividida em três unidades, que, por sua vez, se subdividem em capítulos: "A arte como representação do mundo"; "Da análise da forma à construção do sentido" e "Prática de leitura e produção de textos".

O estudo da pontuação ocorre no último capítulo da segunda unidade – *Questões sintáticas particulares* –, e aparece com o seguinte título: *Pontuar para quê?* Logo abaixo, os sinais gráficos a serem estudados: ponto; ponto de interrogação; ponto de exclamação; vírgula; ponto-e-vírgula; dois-pontos; aspas; reticências; parênteses e travessão.

Chama atenção o fato de somente em relação à vírgula as autoras haverem inserido o substantivo "uso". Não sendo o uso o foco para o emprego dos demais sinais apresentados, que outra abordagem poderia ser feita, de modo a não contrariar o eixo do trabalho anteriormente referido? Faz-se, pois, necessário rever tal enumeração de conteúdos.

A unidade inicia-se com o levantamento de uma questão: "por que usamos sinais de pontuação quando escrevemos?" (p.276). Como resposta, as autoras retomam as modalidades falada e escrita da língua, atentando para o fato de que, na fala, "contamos com a possibilidade de usar o ritmo, os contornos melódicos dos enunciados, assim como pausas silenciosas, em determinados pontos, para indicar limites sintáticos e unidades de sentido" (idem), donde se conclui que "a 'marcação' dos limites entre as unidades de forma/sentido que vamos constituindo à medida que articulamos nossos enunciados orais é feita através de recursos de natureza prosódica" (ibidem). Na escrita, por sua vez, não contamos "com os recursos prosódicos (entonação, ritmo, pausas silenciosas) (...) Por esse motivo, desenvolveram-se nos sistemas de escrita de base alfabética, os chamados sinais de pontuação que desempenham, nos textos escritos, a função de demarcadores de unidades e de sinalizadores de limites de constituintes sintáticos" (ibidem)

A exemplo do que ocorre nos livros didáticos já apresentados, neste as autoras limitam a relação forma/sentido aos constituintes sintáticos, quando se sabe que tal ligação não é exclusividade do campo da sintaxe. Assim, a expectativa que se estabelece é a de que, mais uma vez, o padrão sintático deverá ser o único considerado e apresentado ao aluno no tratamento do emprego dos sinais gráficos.

No desenvolvimento da referida subunidade, as autoras, à semelhança de alguns gramáticos aqui estudados, no capítulo 3, dividem os sinais de pontuação em dois grandes grupos: aqueles "que servem para indicar pausas correspondentes ao término de unidades de forma/sentido de extensão variada", do qual fazem parte o ponto, a vírgula e o ponto-e-vírgula, e aqueles "que delimitam, na escrita, unidades que na fala costumam vir associadas a contornos melódicos (entonacionais) específicos": os dois-pontos, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, as aspas, os parênteses, o travessão (p.277). Entendemos ser adequada a divisão e as propriedades estabelecidas para cada uma das partes apresentadas. É preciso considerar, porém, que, por exemplo, no texto literário, "unidades de forma/sentido" e "contornos melódicos específicos" nem sempre se encontram associados a padrões sintáticos, cabendo, pois, levar em conta outros fatores determinantes das construções. Desse modo, embora abrangente no tocante à caracterização do emprego dos sinais, as orientações de uso, para manter a coerência com o conteúdo da página anterior, deverá restringir a pontuação ao campo da sintaxe, o que determinará excesso de restrição.

Na apresentação dos sinais gráficos, embora apresentem aspectos semânticos relacionados ao emprego de alguns deles, predomina a orientação sintática, na medida em que são referidos termos sintáticos, tipos de oração.

Sobre o ponto, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação, é dito que os três "podem ocorrer delimitando enunciados no interior dos parágrafos, no final dos parágrafos, ou no final de textos" (p.277). Nesse conjunto, as autoras deixam de considerar as reticências, as quais, no seu dizer "indicam hesitação, interrupção, ou a suspensão de um pensamento ou idéia que fica a cargo do leitor completar" (p.279), e igualmente podem delimitar enunciados, sem ferir as condições de uso apresentadas. O procedimento das autoras sugere que textos de natureza estética, mesmo aqueles mais próximos do terreno jornalístico, como as crônicas, não são considerados.

Ainda que não seja o foco desta pesquisa, algumas falhas evidenciam-se. Na passagem "Veja o uso do ponto ao longo dos parágrafos deste texto, por exemplo" (p.277), nenhum texto é apresentado, problema claro de falta de revisão.

No fechamento da unidade, encontramos o seguinte parágrafo:

Para a aprendizagem da pontuação, o contato freqüente com bons textos escritos é fundamental. Apresentamos indicações bastante gerais sobre o uso desses sinais. Você saberá perceber e apreciar, durante as suas leituras, os usos da pontuação feitos pelos bons atores e aprimorar o uso que você vem fazendo desses sinais, nos seus próprios textos.(p.279)

Algumas observações mostram-se importantes. Em primeiro lugar, o que são os "bons textos escritos"? Que gêneros textuais estão envolvidos nesse conceito? Levando em conta os exemplos que ilustram o emprego dos diferentes sinais, somente textos literários nele estariam contidos e, como é sabido, nem sempre o texto literário se prende ao padrão sintático no uso da pontuação; portanto, os exemplos apresentados não constituem possibilidades únicas de utilização desses sinais. Ocorre, assim, um certo estranhamento entre o fio condutor do desenvolvimento da unidade e seu fechamento. As próprias autoras declaram terem sido "bastantes gerais" as indicações feitas, o que pressupõe a existência de outras considerações, talvez mais específicas, quanto à pontuação, considerações essas que o aluno "saberá perceber e apreciar, durante as suas leituras" nos "bons autores".

E aqui cabe levantar uma segunda questão: sem haver recebido qualquer orientação acerca dessas outras possibilidades, será realmente o aluno capaz de "perceber e apreciar" esses usos? Reconhecer neles valores expressivos? A experiência de sala de aula induz-nos a garantir que não. Ao contrário, o aluno que perceber uma forma "estranha" de usar os sinais de pontuação em determinado texto irá, com certeza, alimentar a antiga idéia de que "fulano, como é famoso, pode usar e todos gostam; eu não posso", sentimento esse que em nada corresponde àquilo que se pretende desenvolver no aluno, uma vez que o desejado é fazê-lo um autor/leitor proficiente em relação a todo e qualquer gênero com o qual entre em contato.

Desse modo, discordamos da idéia defendida pelas autoras, segundo a qual a leitura de textos com pontuações que ferem o padrão sintático, por si só, é capaz de levar um aluno que não recebeu tal orientação não só a apreciar tal procedimento como também a fazer uso dele em seus próprios textos. O aluno, de modo geral, não é capaz de fazer tal transferência; cabe ao professor orientador apresentar-lhe as diferentes possibilidades, levando em conta o gênero textual que está sendo produzido.

A observação final das autoras comprova a clareza que possuem em relação à abrangência do assunto apresentado, o qual extrapola, e muito, os procedimentos indicados. A consciência que demonstram sobre o uso da pontuação fora das regras sintáticas revela-se em algumas das atividades propostas (p.279-281), no final da unidade. Ao mesmo tempo, são apresentados exercícios numerados de 9 a 24, dos quais os de números 16 a 20 não se relacionam ao conteúdo da unidade, uma vez que abordam o emprego adequado ou não do acento indicador da crase. Não entendemos a finalidade da mistura de conteúdos.

Dos onze em torno da pontuação, dois (11 e 12; p.280) estão diretamente ligados

à produção de sentido. Com base em um cartum de Caulos, as autoras pedem que o aluno busque o sentido a partir da leitura metalingüística dos sinais gráficos empregados : ? ! & + . . . É um exercício interessante que instiga a percepção e a imaginação, ainda que, no desenvolvimento da unidade, nada haja sido apresentado sobre essa possibilidade de uso.

Em um terceiro exercício (15; p.280), a proposta é levar o aluno a perceber a diferença de sentido existente quando do uso e do não-uso da vírgula em um dado enunciado. Nesse caso, embora aspectos sintáticos estejam relacionados, a percepção primeira do aluno deverá certamente ser a diferença de sentido.

As demais atividades envolvem o uso da pontuação com base no padrão sintático, apesar de, nos enunciados, haver referência ao sentido produzido.

Portanto, se o emprego de sinais gráficos liga-se a aspectos diferentes daqueles estabelecidos pela sintaxe, isso deve ser apresentado e trabalhado, não só cobrado em exercícios. O aluno certamente achará estranha uma exposição dentro de uma linha e uma fixação com outros procedimentos.

5.2 –Considerações críticas

A natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais deslocadas do uso social, pressupõe que a relação ensino/aprendizagem considere o processo discursivo de construção do pensamento simbólico de cada aluno e, por extensão, da sociedade em geral.

Destacado o papel da linguagem verbal no referido processo, os Parâmetros Curriculares Nacionais caracterizam-na "como construção humana e histórica de um sistema lingüístico e comunicativo..." (1999: p.36), na qual "... estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural" (idem).

A referida relação comunicativa-interativa da linguagem tem como unidade básica de representação o texto, considerado aqui em seu amplo papel tanto estético quanto social.

Assim sendo, entre as competências a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, no aluno do Ensino Médio, estão "Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social" e "Analisar os recursos

expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas)".

É, pois, dentro dessa ótica que deve ser avaliado o material didático adotado com mais freqüência, na rede pública e particular do Rio de Janeiro. No caso específico da presente pesquisa, o que buscamos é verificar como os livros tratam do tópico Pontuação e sua relação com a reconstrução de sentido do texto por meio da leitura, com o fito de fazer do aluno não só um leitor mas também um produtor proficiente de textos.

Considerado o ensino da língua portuguesa num todo, é possível perceber que os livros didáticos têm procurado ultrapassar o aspecto prescritivo do estudo da gramática, buscando integrá-la à exploração da textualidade e das condições de produção e recepção textual, ligada à construção de sentido por parte dos falantes da língua. No âmbito da pontuação, porém, tal propósito não se realiza por completo.

Em praticamente todos os materiais avaliados, embora seja anunciada uma abordagem textual-discursiva como linha teórica a ser desenvolvida, todo o trabalho acaba por apoiar-se, quase que exclusivamente, no emprego dos sinais gráficos relacionado ao terreno da sintaxe, criando uma espécie de fosso entre as colocações iniciais sobre o assunto e o seu desenvolvimento, incluindo os exercícios propostos. As diversas situações de interlocução, referidas na apresentação da maioria dos volumes, acabam por constituir um ponto de partida sem seguimento, dado o estreitamento do caminho trilhado.

A preocupação maior acaba sendo a memorização de regras sintáticas no uso dos diferentes sinais: os casos proibidos e obrigatórios da vírgula; o ponto de interrogação, o de interrogação, o ponto-e-vírgula, cartesianamente apresentados.

Em alguns exemplares, os autores iniciam o estudo da pontuação, estabelecendo a estreita relação entre esta e a oralidade – a reconstrução aproximada do movimento vivo da elocução oral; no entanto, a interface entre o oral e o escrito perde-se, na medida em que a sintaxe rege os critérios adotados. Evidencia-se, na explicitação das regras apresentadas, o abandono da conjunção do escrito com o oral, pelo fato de o padrão sintático ser o único apresentado, como se fosse este um procedimento exclusivo. A entonação, o ritmo da fala, aspectos que marcam e distinguem segmentos, sintáticos ou não, são desconsiderados, evidenciando-se apenas a parte mais visível na escrita, parte esta que corresponde à funções sintáticas.

Fica, pois, prejudicada a proposta de ampliar a visão do aluno, no contato com o

texto escrito inserido no contexto social, uma vez que apenas alguns usos são apresentados, o que acaba por não contemplar o caráter interacional da linguagem. Uma questão surge naturalmente: seria a pontuação um elemento descartável, no âmbito da linguagem como instrumento de interação social? Evidentemente que não; considerados tanto os aspectos sintáticos quanto os rítmicos, os semânticos e os estilísticos, mostra-se ela essencial na produção de sentido, donde provém a importância de seu estudo, na aprendizagem e no desenvolvimento da leitura e da escrita. Ocorre, portanto, nos livros didáticos, um desnível entre o propósito e a realização efetiva do estudo.

Tomando-se a língua como discurso, os recursos gramaticais, incluindo os sinais de pontuação, os sinais gráficos assumem a função de elementos que contribuem para o estabelecimento das relações de sentido no texto, levando-se em conta as intenções dos falantes situados em determinado contexto social e o papel do texto produzido como traço cultural. Desse modo, o trabalho de sistematização dos aspectos gramaticais deve ter como objetivo fazer com que o aluno perceba como os elementos lingüísticos são selecionados e combinados no processo de textualização, o que não permite restringir os tópicos gramaticais `perspectiva formal, normativa; ao contrário, amplia-se o âmbito, atingindo-se o caráter semântico-pragmático do funcionamento textual, por exemplo, além das possibilidades rítmico-entonacionais.

Assim, a pontuação, além de marcar funções e deslocamentos sintáticos, precisa ser considerada também como elemento textual-discursivo, atuando na construção do sentido.

Percebemos, no entanto, que não é essa a preocupação dos livros didáticos estudados. O desenvolvimento do assunto desemboca em exercícios que freqüentemente conduzem o aluno a "pontuar convenientemente" frases apresentadas que nenhuma relação de sentido estabelecem entre si. Pontuar sentenças isoladas, por si só, já constitui desrespeito ao princípio básico da textualidade, já que o texto não é uma seqüência de frases; uma complexidade maior este presente nessa construção e, entre os elementos envolvidos, a pontuação, que se constrói tendo em vista o todo, e não as partes. Os sinais são, pois, signos orientadores da unidade textual.

Concluimos, pois, que a maneira como os livros didáticos abordam a pontuação é extremamente restrita e distanciada dos objetivos a que se propõe o ensino da língua portuguesa no Ensino Médio. Preso ao padrão sintático que tais materiais lhe oferecem com referência, o professor que, muito freqüentemente, tem neles sua única orientação pedagógica, dificilmente abordará em seus alunos, por exemplo, a finalidade estética do uso da pontuação,

tão presente nos textos em que essa finalidade se apresenta como objetivo maior. Os usos "inesperados" encontrados nos textos literários costumam ser denominados "licença poética", rótulo no qual tudo acaba por vir a caber, e por isso entendemos dizer pouco sobre o papel dos sinais.

No caso de o referido emprego expressivo ser observado, em sala, pelo professor, normalmente o comentário é acompanhado de elogio. Diante de um fato desse natureza, o aluno mostra-se, quase sempre, surpreso, inconformado e confuso, de onde advêm questionamentos acerca do emprego de alguns sinais de pontuação fora dos lugares determinados pelos livros didáticos e comentários que encerram a idéia de que a pontuação é adequada ou não, dependendo daquele que dela faça uso.

Realmente não pode ser outra, senão essa, a conclusão a que o aluno vai chegar sobre o emprego da pontuação. Ele, que foi, todo tempo, obrigado a memorizar regras sintáticas de uso dos sinais gráficos, e que, na qualidade de produtor de textos, geralmente voltados para a construção argumentativa, à semelhança do que freqüentemente é cobrado nos exames vestibulares, teve seus textos corrigidos sempre que não obedecia às referidas regras, num dado momento, vê-se diante de um texto que contraria alguns dos procedimentos que sempre lhe foram apresentados como corretos, metaforicamente aplaudido pelo professor responsável por todas as correções de suas redações. Como poderia esse aluno reagir, senão da maneira como o fez?

Para ele, somente aos escritores, seres dotados de algum poder supremo, é dado o direito de efetuar as escolhas que melhor lhes aprouver, obedecendo ao padrão sintático seguido pelos livros didáticos ou subvertendo-o. Empregos com maior ou menor distanciamento da orientação gramatical são possíveis de ocorrer e são determinantes na produção de sentido; no entanto, de tais possibilidades, o aluno nunca ouvira falar.

Não sabe ele também que tal questão não está relacionada a quem escreve, mas ao que escreve. Assim, qualquer falante que domina a estrutura e as idiossincrasias de sua língua é capaz de fazer desta o uso que julgar mais adequado ao gênero textual que produz. Na produção de um texto científico ou de um texto burocrático, por exemplo, a postura lingüística, considerados todos os recursos disponíveis para a escrita, será uma; em se tratando de um texto literário, de um texto publicitário, nos quais a estética ganha relevo, será outra, incluindo rupturas a um padrão estabelecido.

Não resta, pois, dúvida de que o ensino da pontuação necessita de ser revisto. Em primeiro lugar, valorizado e colocado no patamar de importância que ele realmente tem.

Não é necessário um arrojado de observação tão intenso para se constatar que, na sala de aula, mesmo trabalhado com textos literários, o professor dificilmente desperta a atenção de seus alunos, ou mesmo tem a sua própria atenção despertada, para o modo como os atores utilizam a pontuação como recurso de expressividade. Por conseguinte, dificilmente o aluno, sozinho, salvo algumas possíveis exceções, poderá perceber a relevância dos diferentes usos, relacionada à produção de sentido, e, muito menos, transferir para o seu texto os recursos utilizados por outros.

Em segundo lugar, demonstrada a abrangência que o emprego de tais sinais encerra. Limitar o uso ao campo da sintaxe é podar o procedimento. Aspectos ligados ao ritmo, à entonação, à semântica e à estilística precisam ser considerados e trabalhados com o aluno, no intuito de fornecer a este instrumentos suficientes para interagir com textos de diferentes naturezas, dando, assim, ampla conta dos diversos recursos disponíveis para a leitura e para a escrita.

A pontuação não pode, pois, continuar excluída de uma prática metodológica que pretende estabelecer-se no âmbito da discursividade, muito menos engessada em procedimentos sintáticos que tão pouco expõem o potencial que o assunto efetivamente apresenta. Não há motivo para os sinais gráficos serem tão desvalorizados, como se fossem "os primos pobres", na família dos elementos lingüísticos.

6 – DISCURSO, LEITURA E PONTUAÇÃO

O levantamento e a avaliação do material didático, vistos no capítulo anterior, permitem-nos concluir que, ainda que mudanças significativas venham ocorrendo com o ensino da Língua Portuguesa como um todo, o tratamento dado à pontuação se revela aquém do necessário para que ela seja vista pelo aluno como fator de produção de sentido dos textos. O fato de apresentá-la exclusivamente como resultado da aplicação de regras sintáticas, relacionadas a termos de uma oração ou a orações de um período, uniformiza o emprego dos sinais gráficos de tal maneira, que pode levar o estudante incauto a pensar que, independente da natureza da produção escrita, o uso da pontuação é inalterável, o que, efetivamente, se constitui em grave equívoco. A visão crítica do aluno – uma das habilidades a serem atingidas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, no ensino da língua materna – fica extremamente prejudicada uma vez que a pluralidade de usos do referido sistema não lhe é apresentada.

Sabendo-se que o desenvolvimento da competência comunicativa é uma das finalidades do ensino da Língua Portuguesa a falantes nativos dessa língua, ou seja, a ampliação da capacidade lingüística do usuário, de modo que ele empregue, segundo Travaglia (2000: p.17), "...adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação", a maneira como os autores desenvolvem o assunto, nos materiais aqui trabalhados, garante a consecução parcial desse objetivo.

No universo da produção escrita, a competência comunicativa inclui ver os sinais de pontuação como produtores de sentido, pois estes, segundo Catach (1994: p.6), "... tornaram-se indispensáveis, e se revelam também plenamente unidades lingüísticas ." A autora entende-os como signos, que, à semelhança de concepção saussureana, dispõem de dupla face: o significante – a imagem visual registrada no papel – e o significado – a idéia suscitada em função do emprego. Vale ainda destacar que o atributo "indispensável", presente na passagem acima, pressupõe usar ou não os sinais, levando em conta, conforme já visto, o gênero textual.

É, portanto, o caráter produtivo do ensino – aquele que, segundo Travaglia (2000: p.39), "... objetiva ensinar novas habilidades lingüísticas", ajudando "... o aluno a entender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente..." (idem) que não é alcançado com a abordagem feita pelos livros didáticos. A restrição do tratamento dispensado ao assunto limita a visão do aluno ao uso "regrado" dos sinais, freqüentemente encontrado nos textos normativos, deixando de lado a possibilidade de subverter, de criar, de estabelecer um modelo

diferente, prática comum ao não-normativo – o texto literário em geral.

Outro aspecto a considerar quanto à não-consecução plena do objetivo citado diz respeito ao fato de os autores valerem-se de frases isoladas, e não de textos para o desenvolvimento dos tópicos gramaticais. Embora, nos diferentes materiais, os capítulos das unidades apresentadas nos diferentes materiais se iniciem com textos, o conteúdo não os foca no seu todo de sentido, o que nos permite questionar: que alteração ocorreria caso não fossem apresentados? Cremos que nada alteraria, o que, por sua vez, nos conduz a concluir sua presença como meros pretextos, com raras exceções.

A frase não é, conforme já discutimos, a unidade básica da intercomunicação; é o texto que desempenha esse papel, e não é outro o motivo pelo qual os Parâmetros Curriculares Nacionais o estabelecem como centro do processo de ensino.

A vida em sociedade coloca os indivíduos em permanente processo de troca variada de mensagens, que exigem de cada elemento do grupo a capacidade de compreensão e de produção, no intuito de garantir, nas mais diferentes situações de interação, a comunicação entre eles. Desse modo, temos aquilo a que os PCN chamam texto corresponde, segundo Travaglia, "...a uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou pela audição), tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão" (2000: p.67, apud Koch e Travaglia: 1989, p.8 e 9).

Ao lado do conceito acima, é necessário considerar que, na produção do texto, ocorrem fatores sócio-históricos que determinam a forma concreta final do enunciado: a enunciação. Assim, retomando Travaglia (2000: p.67), entendemos como discurso "... toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação, – ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo – como também o evento de sua enunciação"; portanto, "... em qualquer atividade produtora de efeitos de sentido entre interlocutores", pois, "... quando usamos a língua para comunicar agimos sobre o outro, executamos uma ação sobre o outro, executamos uma ação sobre o outro. Mas essa ação não é unilateral, tem mão dupla, ou seja, o que acontece é uma interação, uma ação entre o produtor e o receptor do texto." (idem: p.68-9).

Essa prática de comunicação lingüística, oral ou escrita, é, pois, um acontecimento relacionado a um atividade humana, a qual envolve enunciador e enunciatário,

numa da situação histórico-social. "Através do discurso, as pessoas produzem textos, que podem tomar a forma tanto de frases unitárias ("Ai!", "Alô!", "Epa!", "Pare!", "Sensacional!"), quanto de uma seqüência de palavras integradas em um todo dotado de sentido (uma fábula, um poema, uma reportagem etc)." (AZEREDO: 2000, p.35). Essa é a base de orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para os quais a educação deve ser comprometida com a cidadania, o que implica dar ao aluno condições de desenvolver sua competência discursiva, propósito diretamente ligado ao ensino produtivo.

Nesse âmbito de abordagem, a literatura e a produção textual constituem os pilares sobre os quais se deve apoiar o ensino da língua portuguesa.

No que se refere à leitura, muitos são os caminhos que conduzem à reflexão dessa prática e que, ao mesmo tempo, são conduzidos por ela. Entre tantas possibilidades de abordagem do assunto, optamos por seguir uma menos canônica, mas nem por isso menos adequada. Em 24 de julho de 2005, véspera do Dia do Escritor, o Caderno B do Jornal do Brasil estampava, na primeira página, em letras imensas, "Ler é luz", sobre um amarelo, que, efetivamente, remetia ao atributo da ação, e um azul, que evoca o céu como espaço atingido pelo ato. Dentro do Caderno, informações agradáveis e outras desagradáveis, envolvendo o assunto.

Entre as agradáveis, destacamos dois textos que julgamos importantes. Na coluna *Rua dos Artistas* (p.4), sob o título *Razão de ler*, Aldir Blanc escreveu o seguinte: "A doença dos livros começou com Monteiro Lobato. (...) eu viajava com o Capitão Blood, Corsário Vermelho, Pimpinela Escarlata, Scaramouche, Chans & Holmes. Não acordei transformado em inseto, mas, sem livros, me sentia muito próximo disso. (...) Livros são a Caverna de Ali-Babá, a lâmpada de Aladim, o sangue que rejuvenesce o Conde Dráculo...", entre outras passagens igualmente deliciosas. Na coluna de Fausto Wolff (p.11), naquele dia, com o título *Dia do Escritor*, revela o autor o seguinte: "O dia mais feliz da minha vida foi quando descobri que sabia ler. (...) Minha vida mudou inteiramente. Descobri três coisas: nunca me entediaria; havia um mundo invisível e compreensível; de posse desses mistérios nunca mais teria medo".

Cada escritor a seu modo, cada qual com seu estilo, duas declarações de amor à leitura, ao lado da forte influência operada na vida de ambos. Assim, confirma-se a manchete do Caderno em que foram publicados os textos: *Ler é luz*.

Os conteúdos desagradáveis, por sua vez, desaguarão na queixa comum de alguns dos autores citados nas diferentes matérias: a pequena quantidade de leitores. Matéria

publicada pelo jornalista Antônio Arruda, no Caderno *Sinapse* do jornal *Folha de São Paulo*, de 28 de setembro de 2004, apresenta uma pesquisa realizada em 2003, tendo como fontes a Câmara Brasileira do Livro (CBC), o Instituto Brasil Leitor (IBL), o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf). Os dados revelam que, na população brasileira, entre 15 e 64 anos, 80% são analfabetos; 30% localizam informações simples em uma frase; 37% localizam informação em texto curto; 25% estabelecem relações em textos longos.

Sobre a quantidade de livros que uma pessoa lê por ano, enquanto são 7 na França; 5.1 nos Estados Unidos; 5 na Itália; 4,9 na Inglaterra, no Brasil, 1,8. Em nosso país, considerando a população adulta alfabetizada, um terço aprecia a leitura de livros; 61% tem muito pouco ou nenhum contato com livros e 47% possui no máximo dez livros em casa. Os dados apresentados demonstram a situação crítica da sociedade brasileira em relação à leitura. Concentrado o olhar na faixa de população que corresponde ao conjunto de alunos matriculados no Ensino Médio, constatamos o quanto a escola – pública ou particular – está aquém das expectativas nela depositada, ao mesmo tempo que temos a dimensão mais palpável da responsabilidade das instituições e, em especial, dos professores, no sentido de modificar o quadro exposto, melhorando o resultado.

O aluno realmente não lê, por motivos ligados diretamente a ele ou à escola. O mundo exterior, com todos os seus atrativos – a internet, a televisão, principalmente, mostra-se muito mais agradável do que o contato com o livro, afirmação que já se tornou lugar-comum; quanto à escola, esta dificilmente desenvolve a leitura da maneira como deveria, conforme já apresentado.

De um modo geral, o aluno não entende o que lê porque ele não o faz verdadeiramente; apenas descodifica, parte por parte, o que está graficamente registrado na folha de papel. A isso não se pode chamar leitura.

Ler é produzir sentido. O leitor, no contato com o texto escrito, interage com ele, a partir do seu repertório, do seu conhecimento de mundo e, não menos importante, do seu domínio em relação à língua portuguesa, considerados todos os recursos que ela oferece aos usuários. Como via de mão dupla, quanto mais lê, mais o leitor amplia seu vocabulário, seu conhecimento de mundo e sua percepção quanto aos instrumentos lingüísticos à sua disposição, o que lhe é altamente positivo.

Desde épocas mais remotas da civilização ocidental, ler, escrever e contar constituem-se as finalidades primeiras da escola. A ampliação dessa tríade fazendo com que outros conteúdos passassem a fazer parte do currículo escolar, na verdade não tirou do centro do processo educativo aquelas três atividades fundamentais. Considerando-se as disciplinas trabalhadas no Ensino Médio, podemos dividi-las, grosso modo, em dois grupos: humanas e exatas. Se contar se liga mais diretamente ao segundo grupo, ler e escrever perpassam os dois indistintamente. Afinal, "... ensinar a ler e a escrever é tarefa de todas as áreas, um compromisso da escola e não exclusivamente do professor de português..." (NEVES et alii: 2001, p.11)

A sociedade vê a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo entre a criança e a leitura/escrita. Todo estudante deve ter acesso a ler e escrever em boas condições, mesmo que nem sempre tenha uma caminhada escolar bem traçada. Independente de sua história, merece respeito e atenção quanto a suas vivências e expectativas. Daí a importância da intervenção mediadora do professor e da ação sistematizada da escola na qualificação de habilidades indispensáveis à cidadania e à vida em sociedade, para qualquer estudante, como são o ler e o escrever. (Idem: p.12)

Se a sociedade vê a instituição escola como o local destinado a ensinar a ler e escrever, a vê como um todo sistemático, significando serem aquelas práticas responsáveis de todas as disciplinas ministradas, o que realmente não acontece. O "normal" é vê-las e, além disso, exigí-las como finalidades exclusiva do professor de Língua Portuguesa, o que é, sem dúvida, um absurdo. Um estudo que buscasse estabelecer a leitura e a escrita como procedimentos indispensáveis a todas as áreas do currículo escolar seria de grande valia. Fica, pois, um foco para uma próxima pesquisa.

Outro ponto importante no fragmento destacado diz respeito ao uso da palavra "criança", conduzindo o leitor desavisado a pensar num período de ação restrito ao primeiro e ao segundo ciclos do Ensino Fundamental. Assim, destacamos estar tal palavra empregada em termos afetivos, espelhando uma tendência freqüente de o adulto (responsável, professor, por exemplo) referir-se àqueles que em algum aspecto, estão sob sua guarda como criança. No intuito de evitar tal dúvida, julgamos mais adequado empregar o termo "estudante", pelo seu caráter mais genérico.

Quando, então, declaramos que "Ler é luz", é navegar, é produzir sentido, o que consideramos, na verdade, ler? Segundo Jouve (2002), "A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções" (p.17); um processo neurofisiológico, cognitivo,

afetivo, argumentativo e simbólico.

Como processo neurofisiológico, ler constitui "um ato concreto, observável", para o qual se faz necessário o funcionamento adequado do aparelho visual e do cérebro; uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos, essencialmente física. Entendemos ser esse o nível de relação estabelecido com mais frequência entre o aluno e o texto escrito: uma descodificação física do registro à qual ele não consegue atribuir sentido; "leu" porque está fisicamente apto e é alfabetizado.

Na dimensão cognitiva, posterior à decifração dos signos, o leitor busca entender aquilo que leu; atribuir sentido ao todo decifrado, considerando as partes que o compõem, o que exige um grande esforço de abstração. Desse ponto de vista, a conversão de material lingüístico em elemento de significação pode estabelecer-se em dois níveis: a progressão e a compreensão. No primeiro (progressão), o leitor atém-se ao encadeamento dos fatos, pois seu objetivo é chegar ao fim da leitura. A atividade cognitiva possibilita-o a progredir nas artimanhas do texto. No segundo (compreensão), o leitor, mesmo sacrificando a progressão, opta pela interpretação; ou seja, no dizer de Jouve, detém-se "... sobre este ou aquele trecho, procura entender todas as suas implicações" (p.19) Poderíamos, então, entender que, na progressão, a ação é o centro de interesse do leitor; na compreensão, o sentido.

Geralmente, no trabalho com texto, alunos e professores deixam-se levar, com mais frequência, pela progressão. Ainda que preocupados com o sentido, não o fazem com o detalhamento daqueles que buscam a compreensão da maneira como é aqui apresentada.

Em artigo *Interpretar é compreender*, publicado no caderno *Sinapse* do jornal *Folha de São Paulo*, de 27 de abril de 2004, Rubem Alves, educador e escritor, afirma que "...Na vida estamos envolvidos o tempo todo em interpretar. "Certamente um "interpretar" que se estabelece pela relação dialógica entre o eu e o outro, bem como pelos efeitos produzidos no eu a partir dessa interação; não o "interpretar" no sentido de buscar "o que o autor quis dizer", o que, segundo Alves, pressupõe "incompetência lingüística", pois "... Ele queria dizer algo, mas o que saiu foi apenas um gaguejo, uma coisa que ele não queria dizer..."; a interpretação torna-se, pois, um meio necessário"... para salvar o texto da incompetência lingüística do autor...". Citando Octavio Paz, diz que a resposta a um texto deve ser um outro texto, produto de uma reflexão feita por aquele que leu; essa, portanto, a acepção de interpretar que o autor considera: compreender; ser capaz de expressar, de maneira própria, as impressões, as sensações advindas da leitura; em suma, atribuir significações, o que envolve um processo de reconstrução do texto, a partir do olhar do leitor.

Segundo Micheletti (2000),

... Esse processo envolve um mecanismo de descodificação e ativação de todos os conhecimentos de que o leitor dispõe (...) Através desse processo, atribuem-se significações a um texto que ultrapassam aquelas de superfície, as quais poderiam ser reconhecidas por qualquer pessoa treinada para ler na língua em que está o texto (...) É dessa leitura que brota a construção do real... (p.15-6)

Podemos, pois, afirmar que, embora dimensão da leitura, o nível neurofisiológico não enseja a apreensão da(s) significação(ões) textual(is), na medida em que o leitor simplesmente depreende os signos, na condição do falante nativo. Em alguns casos, mesmo no Ensino Médio, é esse o patamar em que se encontram alguns alunos. O texto escrito não faz parte da realidade deles, situação que, muitas vezes, arrasta-se ao longo da vida escolar. Certamente desse fato resultam muitas dificuldades enfrentadas na leitura de textos de diferentes gêneros, no domínio literário ou não. Quase sempre, ao término da "leitura", o aluno não é capaz de expor o conteúdo lido, exatamente porque não leu; simplesmente depreendeu formas lingüísticas isoladas ou combinadas, sem, no entanto, apreender.

O segundo nível – o cognitivo – pressupõe a capacidade de percepção do conteúdo, em dois graus possíveis, conforme exposto. O aluno que ultrapassa a dimensão anteriormente apresentada freqüentemente se situa na progressão, dado que sua preocupação é ação. É, portanto, válido afirmar que o aluno compreendeu o que leu, uma vez que ele é capaz de verbalizar os fatos ocorridos e as personagens. Por outro lado, trata-se de uma apreensão extremamente superficial, que não conduz ao repensar, à reflexão, que normalmente é (ou deve ser) o propósito do professor ao trabalhar com a leitura, pois, "... preso nas malhas do texto, o leitor salta para a vida e para o real na medida em que a leitura da palavra escrita pode conduzi-lo a uma interpretação d mundo." (MICHELETTI: 2000, p.16). Perceber o lingüístico como construtor da teia textual na qual se amarram elementos estruturais instaura um grau mais profundo e, conseqüentemente, de maior cumplicidade entre o leitor e o texto.

Na qualidade de processo afetivo, liga-se o ato de ler às emoções que ele suscita no leitor, bases que são do princípio da identificação, especialmente no texto ficcional, o que, portanto, não exclui os textos biográficos ou as narrativas de não-ficção. É a dimensão afetiva a responsável pelo despertar no leitor de simpatias ou de antipatias em relação aos personagens do texto; uma espécie de alargamento e, ao mesmo tempo, de individualização do que expomos sobre a dimensão cognitiva. Como processo argumentativo, a leitura tem como princípio agir

sobre o comportamento do leitor. Trata-se de fazer com que este assuma ou não "para si próprio a argumentação desenvolvida." (Idem: p.22)

A quinta dimensão – processo simbólico – pressupõe interação da leitura com a cultura e com os traços dominantes de um meio e de uma época, determinando-os ou sendo determinada por eles. Para Jouve (op.cit.), "... a leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo, quer os recuse, quer os aceite." (p.22)

Concluimos, pois, ser verdadeiramente complexo, conforme afirmou Jouve (2001), o mecanismo da leitura de todo e qualquer texto, do mais simples ao mais complexo. Concordamos com Micheletti (2000) quando esta declara que ler implica um processo em que etapas se vão sucedendo e interpenetrando.

... De início se apreendem os sinais, o código, passando-se a decifrá-lo e, quase simultaneamente, se aprende uma significação de superfície. A tarefa seguinte, nessa aproximação, consiste numa desmontagem para se atingir o significado no interior do próprio discurso, é o momento da análise. Depois vem a interpretação, através de uma remontagem e, tal como um desenho animado, as palavras vão-se juntando e formando o texto, já com um novo sentido para o leitor. É nessa etapa que o diálogo do leitor com o texto se torna mais vivo, pois ele terá ativado todo um conhecimento do mundo e o terá posto em movimento. (p.16)

Ao longo dessas etapas, desenvolvem-se as dimensões apresentadas, representando diferentes níveis de desenvolvimento.

Não há dúvida de que não se trata de algo simples, especialmente quando a realidade mostra alunos cada vez mais afastados do texto escrito ou menos sem qualquer intimidade com ele. Portanto, a construção do leitor crítico, um dos objetivos do ensino da língua portuguesa, segundo os PCN, passa antes, dada essa situação tão bem conhecida, pela formação do leitor. Cabe, então, ao professor aproximar do aluno o texto escrito, valendo-se de mecanismos tais que não torne desagradável esse contato. Mesmo sendo a leitura, segundo Micheletti (2000: p.17), “ ‘um ato solitário’ que depende da vontade do *eu* e de sua capacidade de posicionar-se diante do discurso do outro”, o professor, na condição de orientador do processo, deverá saber conduzi-lo, no sentido de fazer bem-sucedida a atividade, por exemplo, "... comentando aspectos da organização do discurso e transmitindo informações que possam auxiliar o aluno a enveredar por esse intrincado mundo de letras". (idem)

Nessa organização, tem papel de destaque o elemento lingüístico: a língua e todos os seus recursos, matéria-prima da produção textual; ferramenta essencial qualquer que seja a finalidade, estática ou não, de quem a utiliza, neste caso específico, quando escreve.

A propósito, quem escreve? A resposta parece óbvia: todo aquele que domina a escrita. Logo, quem escreve é escritor. Na verdade, é esta a primeira acepção que o Dicionário Houaiss (2001: p.1211) apresenta para substantivo em questão. Como ilustração, o texto de Jardim, publicado no *Caderno B do Jornal do Brasil*:

Quem não é escritor?
 É romancista, poeta,
 roteirista, dramaturgo,
 inteligente, pateta,
 Profeta ou demiurgo?
 é autor de obra alheia,
 faz a lista telefônica,
 escreve filosofia
 ou a história da Mônica?
 Neste mundo palavrento,
 regido pela gramática
 será escritor também
 o autor da matemática?
 O repórter é escritor,
 só escreve sob medida.
 Mas não inventa histórias,
 conta os fatos da vida.
 E o cinegrafista,
 que leva em sua bagagem
 histórias que escreveu
 usando s'a imagem?
 Se escritor é profissão
 de quem vive de escrever,
 no cartório escrivão
 é escritor pra valer.
 Seja bula de remédio,
 o rol da lavanderia,
 diário de adolescente,
 a quina da loteria,
 se você vive escrevendo,
 até grafite no muro,
 considere-se escritor
 Prêmio Nobel do futuro.

Considerado em seu sentido amplo e restrito, Jardim expõe, de forma bem-humorada, algumas das ocasiões em que o ato de escrever se faz presente, deixando implícito que o conceito de escritor é bem mais abrangente do que podemos pensar.

O que temos representado no texto acima são diferentes domínios discursivos em que a escrita e conseqüentemente a leitura se fazem presentes. Dentro desses domínios, textos são produzidos, atendendo a propósitos socioculturais distintos. Sabedores das variadas intenções que a produção escrita pode apresentar, autor e leitor devem estar atentos à necessidade de adequação entre a intenção e o material lingüístico. Assim, as escolhas lexicais, morfológicas, sintáticas, de pontuação feitas por aquele vão funcionar como elementos sinalizadores e farão deste o sujeito do processo de leitura.

A pontuação, ainda que nem sempre percebida na papel que efetivamente desempenha, mostra-se extremamente relevante na escrita e na leitura. Segundo Catach (1994: p.3), "... Hoje, ninguém pensaria seriamente em questionar a importância da pontuação, tanto no sentido de ajuda à leitura e à expressão, como na clareza das idéias e na 'escrita' no amplo sentido do termo, incluindo estilo e arte literária." Como conjunto de sinais visuais de organização e de apresentação do texto escrito, a pontuação constitui um sistema, completa ou suprime a informação alfabética.

Do mesmo modo que a escrita não nasceu de uma simples transmissão do oral, mas por razões própria, três motivos básicos segundo a autora, parecem ter determinado o aparecimento dos sinais de pontuação: ajuda à leitura e à dicção, no sentido mais amplo do termo, especialmente nas necessidades pessoais, escolares, religiosas, por exemplo; auxílio no estabelecimento e no tratamento do texto, em termos mais especificamente visuais, críticos e científicos; recurso do canto e da recitação cantada, ligados basicamente aos aspectos musicais, sobretudo de ordem litúrgica. Ainda que apresente, do ponto de vista histórico, diferenças essenciais quanto ao uso em diferentes épocas, conforme já vimos anteriormente, em nenhum momento a pontuação foi arbitrária ou caótica; o que efetivamente ocorre é que os sinais apresentam hoje valores diferentes daqueles a eles atribuídos em outros momentos, bem como a organização dos sinais é também distinta. Enquanto, atualmente, a orientação quanto ao emprego da pontuação segue o padrão lógico-gramatical, conforme consta dos manuais didáticos trabalhados nesta pesquisa, houve tempos em que tal uso se apoiava sobre bases de ordem rítmica, entonacional, o que, efetivamente, promove diferenças de emprego.

Em relação aos textos que circulam socialmente entre nós, um olhar mais cuidadoso é suficiente para perceber que não provêm de uma fôrma única que padroniza a pontuação. Diversos fatores interferem na presença, na ausência e na própria escolha dos sinais. A sintaxe não se mostra, na prática, como o único encaminhador, conforme demonstram os exemplos aqui selecionados (anexos).

Deve, pois, estar o aluno, na condição (e de escritor) preparado para perceber tanto os vários textos quanto as diferentes pontuações, visando a objetivos distintos.

6.1 – A lógica gramatical e as demais "lógicas"

Os conceitos levantados em alguns dicionários, envolvendo o verbete pontuação, apresentados no capítulo 1, bem como os posicionamentos de alguns gramáticos acerca do tema, expostos no capítulo 3 da presente pesquisa, exibem formas diferentes de abordá-lo. Considerando o conjunto de idéias, podemos perceber que a pontuação é vista sob dois ângulos principais: como sistema eminentemente lógico-gramatical, segundo o qual a organização sintática sustenta os objetivos semânticos e comunicativos do enunciado; como sistema prosódico, diretamente relacionado à língua falada.

Retomando Houaiss (1967), foi a partir do Renascimento que os sinais de pontuação foram sendo empregados num sentido progressivamente lógico-gramatical, enquanto, até então, revelaram-se subordinados "ao perfil melódico da cadeia falada e às pausas respiratórias mais nítidas" (p.91)

A descrição acima, juntamente com parte das informações do primeiro parágrafo desta seção, deixam evidente que o emprego dos sinais de pontuação, desde o seu início, não tinha na sintaxe seu ponto de apoio; razões de ordem melódica, prosódica determinam seus usos. A produção do sentido fazia-se a partir de uma base rítmico-semântica, que ao longo do tempo, foi deixando de ser o padrão seguido por alguns textos, muito embora se tenha mantido para outros. Podemos afirmar ter sido o papel social desempenhado pelo texto, hoje em dia rotulado como gênero textual, o fator determinante de manutenção ou não do modelo primeiro.

A via de mão dupla que se estabelece na relação entre o homem e o momento histórico é a responsável pelas conseqüências que um traz para o outro. Se é possível perceber mudança de procedimento no uso da pontuação de maneira mais evidente a partir do Renascimento, certamente esse momento mostrava-se propício para tal.

Os homens que viveram durante o Renascimento, tiveram consciência de que sua época era bem diferente da Idade Média. Consideravam a cultura medieval muito inferior à da Antiguidade e opunham uma à outra, como se não houvesse continuidade entre elas.

(...)

Houve, por isso, um retorno à cultura greco-romana, tanto no plano artístico como na maneira de pensar.

Isso trouxe a redescoberta do valor e das possibilidades do homem, que passou a ser considerado o centro de tudo. (...)

A característica mais marcante do Renascimento foi o seu profundo **racionalismo**, isto é, a convicção de que tudo pode ser explicado pela razão do homem e pela ciência... (ARRUDA: 1984, p.31)

Os traços que marcam o momento histórico em questão apontam uma alteração substancial na visão que o homem tinha de si mesmo e de tudo quanto estava ao seu redor. O

retorno à antiguidade clássica, associado ao antropocentrismo, tendo o racionalismo como condição prévia de apreensão da realidade, resgatavam concepções e procedimentos em que o equilíbrio e a estabilidade representavam o fiel do viver.

Esse novo ponto de vista acabou por provocar a adaptação de textos anteriormente produzidos à nova concepção, o que, segundo Torreira (1993), "... mascara freqüentemente peculiaridades da época, submersas na ótica de uma 'atualidade' duvidosa". (p.33). Ocorreu, na verdade, um processo de reescritura no qual a forma original, calcada no padrão da época em que foi produzido o texto, foi violenta e inconseqüentemente adulterada. Encontramos em Cunha (1984: p.90), um exemplo do que afirmamos, a respeito da obra de Gil Vicente: "... a versificação vicentina apresenta ainda outros obstáculos a uma análise conscienciosa, o maior dos quais – e por vezes insuperável – é a duvidosa fidelidade dos textos em que devemos examiná-la, sabido que as lições da *Copilaçam* de 1562 estão impiedosa e irremediavelmente contaminadas pelas emendas de Luís Vicente".

Pelo exposto, percebemos que o filho corrigiu o texto original do pai como se este o tivesse escrito de maneira ininteligível ou se seus versos apresentassem irregularidade métrica. Citando Damaso Alonso Cunha (op.cit.p.91) registra-se que "... as irregularidades apontadas em muitos versos espanhóis de Gil Vicente desaparecem desde que se leve na devida conta a arbitrariedade com que o dramaturgo português hiatiza, ditonga ou elide as vogais em contacto". Cunha, no entanto, contrapõe-se ao posicionamento de Alonso, especialmente no que diz respeito ao tratamento arbitrário dispensado aos encontros vocálicos:

... Havia, na língua do tempo, maior liberdade na escolha das soluções, principalmente quando ocorriam vogais átonas, pois que a tendência ao ditonguismo ainda não dominava, em certos casos, a tradição hiatista. Um poeta dramático certamente utilizaria ao máximo as múltiplas possibilidades que lhe oferecia o idioma... (op.cit.)

Por essa razão, Cunha entendia ser necessário "... reconstituir o acervo dessas possibilidades idiomáticas e pesquisar as razões que o levaram à escolha de uma delas, ainda que tais razões nem sempre sejam facilmente perceptíveis" (op.cit.). Outro aspecto que o pesquisador destaca é a importância de relacionar os elementos materiais dos versos vicentinos aos efeitos estilísticos, certamente buscados pelo dramaturgo.

Sobre a mesma questão, Berardinelli (1971) expõe que os autos vicentinos são mais voltados "... para a tradição do que para a modernidade" e que, no prólogo da *Compilaçam de todas las obras de Gil Vicente* – obra póstuma – , "... seu filho Luís Vicente dirige-se (...) a D. Sebastião, dizendo que seu pai escrevera 'por sua mão' e ajuntara em um

livro muito grande parte delas, e que ele, cumprindo um dever filial, se dera 'o trabalho de apurar e fazer empremir'" (p.8-9). Ainda segundo ela, "O confronto entre as edições contemporâneas do autor e a de 1562 nos possibilita avaliar o que apurou Luís Vicente na obra do pai, deturpando-a e enfraquecendo-a, com louváveis intentos de resultado desastroso" (p.8). A dificuldade de Luís Vicente provavelmente decorreu do desconhecimento de alguns fatos fonéticos que vigoraram na época de Gil Vicente.

Casos envolvendo a alteração da pontuação de textos antigos também ocorreram. Conforme afirma e exhibe Torreira (1993), a segunda edição de a *Demanda do Santo Graal*, do Padre Magne (anexos 1 e 2), "... abre parágrafos segundo nosso uso, facilmente detectáveis por tratar-se de edição acompanhada de reprodução fac-similar" (p.34). É possível observar que aos três blocos compactos do manuscrito corresponde a disposição modernamente consagrada. Sobre o manuscrito, embora faça parte do conteúdo desenvolvido adiante, no capítulo nove, antecipamo-nos em destacar a semelhança existente entre o referido texto e a produção do escritor português José Saramago. Do ponto de vista sincrônico, a maneira como este autor organiza visualmente seu texto provoca estranhamento no leitor comum, dada a novidade de diagramação apresentada, consideradas as publicações de seu contemporâneos. Ao mesmo tempo, diacronicamente, constitui resgate de uma forma de organizar que segue padrões não vigentes. Saramago, no entanto, inova porque reproduz o antigo, tema a ser desenvolvido no devido momento da pesquisa.

Em outro momento, Torreira aponta comportamento semelhante ao de Magne em Joseph – Maria Piel, em sua edição crítica da obra *Livro da Ensinança de Bem Cavalgar Toda Sela*, de cujo prefácio na página XVI, destaca algumas das normas segundo as quais Piel promoveu alterações no texto da *Demanda*, conforme já abordado no capítulo 2 desta pesquisa. Torreira fecha suas constatações de uma forma que nos convida, também aqui, a pensar:

De certeza, pois, fica-nos a diversificação do uso do parágrafo nos primeiros textos e nos contemporâneos. Levantamos, por outro lado, a seguinte indagação: se o emprego do parágrafo pode ser "retificado", como compreender o uso "idiossincrático" do parágrafo? Mais sofrem, portanto, a pontuação e o parágrafo. E altera-se, não raras vezes, o ritmo, que recebe cadência em conformidade com a maior ou menor sensibilidade do investigador que o adapta. (p.35)

Certamente, a cada reescritura de um texto antigo, promovendo mudanças consideradas indispensáveis a determinados aspectos da leitura que dele seria feita, um novo texto era efetivamente produzido, cuja única ligação com aquele que lhe deu origem era, sem

dúvida, o tema, já que o sentido se alterava, como resultado das modificações sofridas, entre as quais a pontuação.

É certo que todo enunciado pressupõe a combinação de unidades lingüísticas que produz sentido, do mesmo modo que a leitura, oral ou silenciosa, obedece à marcação rítmica dos elementos dessa combinação; portanto, a maneira como as unidades estão relacionadas e o ritmo são essenciais na produção de sentido.

Segundo Machado Filho (2004), a pontuação medieval refletia, ao mesmo tempo, características sintáticas, já então adotadas, e aspectos prosódicos, fazendo com que a língua oral se refletisse no ato de escrever, o que possibilitaria a condução da leitura em voz alta para uma audiência em geral analfabeta. Desse modo, conjugava uma tendência lógico-gramatical e outra associada à língua falada.

Posição diferente dessa apresenta Rosa (1994), para quem "... a escrita, e, especificamente a pontuação, pode ser focalizada em isolado, sem estar em contraponto com a fala – enfoque que quase invariavelmente tem transformado a pontuação numa representação apenas imperfeita de traços da oralidade". (p.15). Esclarece a autora que o termo "oralidade" está restrito à fala espontânea.

Se confrontarmos os dois posicionamentos acima apresentados, poderemos perceber nitidamente o que os distingue: enquanto o primeiro aborda "a leitura em voz alta", ou seja, o texto escrito para ser falado, o segundo restringe-se à "fala espontânea". Trata-se, pois, de duas "oralidades" distintas. Voltando aos textos de Gil Vicente, eram o autos textos escritos para serem dramatizados, o que confirma a posição de Machado Filho.

Em determinada passagem, por outro lado, Rosa (1994) expõe que "... a pontuação pode ver alterados, no decorrer do tempo, os parâmetros com que trabalha (...) Conseqüentemente, épocas diferentes pode apresentar realizações de pontuação diferentes..." (p.27), chamando, inclusive, a atenção para "a influência padronizadora que o advento da imprensa de tipos móveis viria a exercer sobre o texto escrito". (idem).

Entendemos apresentar a passagem acima, justificativa plausível para a já referida dificuldade de Luís Vicente em relação aos textos do pai. Encontramos também em Machado Filho (2004) suporte para o anteriormente afirmado: Tais "tropeços" ocorrem "... em virtude de se estar implementando uma observação exclusivamente relacionada aos ditames da língua escrita, sem se preocupar em atribuir alguns desses problemas à força conformadora da necessidade de registro dos aspectos associados à língua oral (p.41).

O racionalismo, marca da época renascentista, apóia-se na convicção de que tudo pode ser explicado pela razão do homem e pela ciência..." (ARRUDA:1984, p.31), conforme já destacado, o que, por sua vez, está atrelado ao "... avaliar, julgar, ponderar idéias universais..." (CUNHA: 1991, p.665). Esse caráter "universal" associa-se, de imediato, a aspectos de uma disciplina denominada Lógica, ciência do raciocínio em si mesmo, abstraindo-se a matéria à qual ele se refere e todo o processo psicológico, dado que forma é "...o que entra nas proposições lógicas como seus constituintes..." (RUSSEL: 1974, p.189). A ausência de menção a coisas ou a propriedades particulares é, na Lógica, resultado do fato de ser esse estudo eminentemente formal.

É interessante lembrar que, em gramáticas antigas, encontramos a denominação "análise lógica" a um estudo que, hoje em dia, nomeamos análise sintática. Entre outros exemplos possíveis, em João Ribeiro (1905), traz o índice as seguintes informações, aqui relevantes:

II Parte - Syntaxe

- I Da syntaxe em geral
- II Concordância do sujeito, concordância do attributo. Complementos
- III Syntaxe do substantivo e do adjetivo.
- IV Syntaxe do pronome pessoal.
- V Syntaxe do artigo
- VI Syntaxe do verbo e de alguns verbos especiais. Correlação dos tempos.
- VII Syntaxe das fôrmas nominais do verbo. Infinitivo e participios.
- VIII Syntaxe das palavras invariáveis. Advérbio. Preposição. Conjunção. Interjeição.
- (...)
- XIII Figuras de syntaxe.
- (...)
- XVIII Archaismos syntáticos
- XIX **Analyse logica**. Relações
- XX Idem. Proposições (p.351-2)

Percebemos que, para Ribeiro, a questão sintática prende-se à "... parte da grammatica em que se estudam os vocabulos e os grupos de vocabulos considerados em conjunto no discurso" (p.145), enquanto a lógica liga-se às relações que se estabelecem entre eles e o produto final dessas relações, que são as proposições – expressão de juízos.

Segundo Camara Júnior (4 ed, p.66-7),

... A análise sintática (...) como depreensão dos padrões de construção da frase foi chamada LÓGICA, porque tende a apreciar as frases em seu esquema oracional (...) de acordo com os princípios da lógica dita formal, disciplina

filosófica que estabelece as condições para a expressão de um raciocínio verbal.

Apreciando a relação que se estabeleceu entre sintaxe e lógica, o autor apresenta três motivos para demonstrar a inadequação do princípio estabelecido, levando em conta que muitas frases não apresentam representação intelectual correspondente a um raciocínio; outras, ainda que encerrem um raciocínio sofrem interferência de fatores psíquicos, e outras que ultrapassam os esquemas verbais da lógica formal. Além disso, acrescenta que

Ao lado dessas análises, que reportam à gramática, há a análise estilística, que aprecia numa enunciação os recursos que advêm da estilística sob todos os seus aspectos... (p.67)

Assim, no caso da pontuação, a mudança do modelo entonacional para exclusivamente o lógico-gramatical, ao lado de normatizar, deixa de considerar o aspecto criativo e individual da produção, apoiado nos recursos estilísticos eventuais na passagem acima, sempre que a utilização desses tiver um propósito, especificamente no texto literário, como demonstra Camara Júnior (op.cit): "... A análise iteraria se estende ao ritmo da enunciação..." (p.67-8).

No caso da *Demanda*, conforme já abordado, Padre Magne produziu um novo texto que, em termos enunciativos, não corresponde ao original, pelas adulterações existentes em relação aos sinais gráficos, as quais certamente se, por um lado, ferem as intenções do texto primeiro, por outro, desconsideram a possibilidade de coexistirem duas bases de apoio para o emprego da pontuação.

Ainda sobre a ligação sintaxe-lógica, Yaguello (1997: p.173) amplia a observação de Camara Júnior, ao afirmar que "... embora seja obrigatória em cada língua, a lógica das construções não tem nada de 'lógico' nem de universal. Em concreto, a ordem *sujeito verbo complemento*, embora satisfaça o sentido lógico dos francófonos, não é mais do que um modelo entre outros". O comentário da autora quanto ao francês aplica-se igualmente ao português. A falta de "lógica" decorre das várias disposições possíveis, do ponto de vista gramatical, em relação aos elementos de um enunciado; a não-universalidade advém do fato de cada língua apresentar uma sintaxe própria para a estruturação dos elementos; ambas contrariam, pois, o princípio da Lógica, segundo já demonstrado.

Em Said Ali (1964), conseguimos reafirmar o posicionamento acima. Ao tratar da sintaxe dentro da perspectiva da gramática histórica, encontramos que

... um pensamento não se exprime necessariamente da mesma maneira, com o mesmo número de palavras, nas diversas línguas do mundo.

Definir gramaticalmente a proposição recorrendo a princípios estabelecidos na lógica tradicional, é mover-se em círculo vicioso; pois que a lógica, neste caso, não podendo penetrar diretamente no processo psíquico, teve de fundar as suas conclusões na manifestação deste processo por meio da linguagem. O que a lógica estabelece e ensina parece racional em certos casos gerais; não assim em outros. (p.265-6)

Não ser a Lógica um sistema de afirmações sobre objetos determinados, particularidades impede-a de considerar aspectos psíquicos muitas vezes interferentes nos enunciados. Assim, a partir do momento em que razões psicológicas interfiram na produção, o olhar lógico imediatamente encontrará ali algo que destoa ou compromete a forma a ela adequada.

No caso da pontuação dos textos anteriormente mencionados, acreditamos haver sido esse um dos impasses ante os quais se encontraram aqueles que promoveram as referidas modificações. O fato de o enunciado apresentar divergências em relação ao novo padrão lógico-gramatical vigente determinava as mudanças, daí as alterações feitas. Não podemos desconsiderar o papel que também a recém-inventada imprensa desempenhou em todo esse processo. O texto escrito tornava-se mais acessível, e a padronização dos procedimentos, de acordo com a mentalidade da época, visava ao estabelecimento de regularidades na modalidade que ora se desenvolvia, no intuito de, entre outros motivos possíveis, facilitar a leitura silenciosa individual, que começou a marcar sua presença face àquela em voz alta.

O confronto das diagramações apresentadas em relação ao fragmento da *Demanda* faz-se perceber, na produção do Padre Magne, uma divisão em sentenças demarcadas por pontuação, que não ocorre no original. Podemos, pois, concluir que um dos problemas enfrentados pelo leitor moderno, nos textos antigos, achava-se no fato de estes não serem produzidos em sentenças; outras relações coesivas eram estabelecidas – certamente o aspecto rítmico-temático seria uma delas, conforme prenunciam os blocos do original.

Se, como afirmado anteriormente, a pontuação medieval já refletia características tanto sintáticas quando prosódicas, e situação igual é percebida, hoje em dia, em textos de diferentes épocas e de gêneros distintos, vale a questão levantada por Machado Filho (2004: p.41) de considerarmos os sinais de pontuação "... como elementos trasfegadores entre as duas modalidades de expressão lingüística ...", uma vez que o autor atrela o sintático ao escrito e o prosódico ao oral. Concordamos, pois, quando ele alerta para o fato de que

... não se deve perder de vista (...) a possibilidade de a pontuação estar relacionada a uma ou a ambas modalidades da língua.

A explicação para determinadas incongruências, manifestadas na análise poderia ser beneficiada se pautada numa visão menos polarizada. (2004: p.41)

Acreditamos que os pontos de vista e as questões aqui levantadas confirmam o conteúdo do subtítulo desta seção: ao lado do padrão lógico-gramatical, que norteia o emprego de sinais gráficos, existem outros igualmente importantes e pertinentes não desconsiderados. A predominância ou a exclusividade de um deles, no texto escrito, poderá estar diretamente relacionada à finalidade social da produção.

Mais uma vez destacamos, por conta de todos esses aspectos, a estreiteza de visão que apresentam os livros didáticos quanto ao assunto Pontuação, na medida em que, não sendo Gramáticas, no sentido tradicional do termo, e, ao contrário, propondo-se a levar ao aluno a língua em uso, não contemplam as possibilidades existentes, dada a gama ampla e variada de textos a que o aluno tem acesso, por si próprio ou orientado pelo professor.

Tem razão Machado Filho (op.cit, p.41), ao trazer o posicionamento de Catach, para quem dizer que a pontuação é a marca da escrita, sem correspondência com o oral constitui um grande equívoco, uma vez que pausa, entonação, sintaxe e sentido são elementos inseparáveis.

6.2 –A Pontuação como operador argumentativo

Chacon (1998) apoiado em estudos anteriores de pesquisadores brasileiros e estrangeiros (Abaurre (1989), Cagliari (1981), Moraes (1991), Luria (1988), Donegan e Stampe (1983), Meschomic (1982), entre outros), trouxe à tona um traço marcante da linguagem: o ritmo. O diferencial de sua pesquisa repousa no tratamento dado ao tema, na medida em que amplia o foco sob o qual o assunto é tradicionalmente tratado. Reconhecendo a importância do referido aspecto no contexto geral da linguagem, defende e sustenta a existência de um ritmo da escrita, que, segundo ele, não está desvinculado das questões que envolvem o estatuto de linguagem em geral. Além disso, estabelece bases lingüísticas sobre as quais se assenta sua existência e a maneira com opera na atividade de produção textual.

Tal ampliação de abordagem decorreu, para o autor, da necessidade de estender à escrita os estudos até então circunscritos à oralidade e à poesia, o que acabou por determinar, em termos epistemológicos, um deslocamento e o estabelecimento de um novo *locus* uma vez que vê o ritmo como um fato de linguagem, e não como algo restrito a verso. Assim, seu

propósito foi conceber o ritmo de maneira tal, que possibilitasse o tratamento de qualquer fato da linguagem, reconhecendo-lhe a importância e o funcionamento em relação a esta.

Tradicionalmente vinculado à superfície lingüística, apoiado na sílaba como referência, da qual resulta a atenção dada à mensuração da métrica, passa a ser percebido de modo mais amplo, englobando aspectos mais centrais da linguagem, incluindo categorias sintáticas e unidades de significação, o que, por sua vez, deu à prosa a possibilidade de ser apreciada também em termos rítmicos.

O monopólio do ritmo pela poesia explica-se, assim, por um princípio que define o ritmo em função de um "esquema", de um princípio de ordem, de regularidade. Nesse contexto, a teoria tradicional do ritmo não faz senão criar uma total incompatibilidade entre ritmo e prosa. (CHACON: 1998, P.8)

Possivelmente razões históricas possam explicar o exposto no fragmento acima. Conforme já aludimos anteriormente, poesia e prosa atendiam a propósitos distintos: enquanto a primeira se associava ao literário, aliada que estava à música e fazendo da rima recurso eufônico ou mnemônico, a segunda distanciava-se da ficção, sendo "... seus primeiros escritos de ordem oficial, burocrática" (TORREIRA: 1993, p.23). Mais próximo da poesia, pela própria finalidade que possui, está o texto bíblico, por exemplo. Sua disposição em versículos facilita a memorização, funcionando, pois, como estratégia persuasiva. Nesse caso, evidencia-se, com bastante clareza, o papel da marcação rítmica, a qual se realiza por meio da disposição simétrica de sílabas com diferentes intensidades, consideração que remete ao conceito tradicional de ritmo.

Já em Aristóteles encontramos a oposição poesia e prosa, representada nas obras *Arte Poética* e *Arte Retórica*. Na primeira, a metrificação é o ponto-chave; na segunda, três modelos de textos são apresentados (deliberativo, demonstrativo e jurídico), cada um deles com uma finalidade específica, representando as "três principais aspirações do espírito humano: o útil, o belo e o justo, respectivamente". TORREIRA: 1993, p.93)

Quanto à preocupação do filósofo grego em relação ao ritmo, é ainda TORREIRA (1993: p.111) quem nos traz a seguinte passagem, extraída da *Arte Poética*:

... Quanto ao metro, substituí o tetrâmetro [trocaico] pelo [trímetro] jâmbico. Com efeito, os poetas usaram primeiro o tetrâmetro porque as suas composições eram satíricas e mais afins à dança; mas, quando se desenvolveu o diálogo, o engenho natural logo encontrou o metro adequado; pois o jâmbico é o metro que mais se conforma ao ritmo natural da linguagem corrente: demonstra-o o fato de muitas vezes preferirmos jâmbicos na conversação... (apud Araújo: 1986: p.169-70)

Vale esclarecer que, na versificação, o trocaico se compõe de uma sílaba longa e uma breve, enquanto, no jambo, ocorre uma unidade de tempo breve seguida de uma longa. No fragmento acima, Aristóteles aponta alterações ocorridas no teatro grego – no caso em questão, no tocante a ritmo –, no sentido de melhor relacionar tal marcação àquilo que estava sendo representado. Segundo o filósofo, a composição de unidades breve e longa atenderia melhor ao diálogo por ser essa a maracá das conversações em geral. Poderíamos aqui eventuar a possibilidade de a referida marcação sugerir a combinação tópico-comentário, característica das conversações espontâneas, sem desconsiderar a mudança, a ampliação, a manutenção desse tópico e do respectivo comentário, freqüentes nessa forma de interação social.

... sua presença no tecido do poema pode ser facilmente percebida por um leitor atento, que é, ao mesmo tempo, um ouvinte. A poesia tem um caráter de oralidade muito importante: ela é feita para ser falada, recitada. Mesmo que estejamos lendo um poema silenciosamente, percebemos seu lado musical, sonoro, pois nossa audição capta a articulação (modo de pronunciar) das palavras no texto. (GOLDSTEIN: 1985, p.71)

Da passagem acima, concluímos que, segundo a autora, a poesia está diretamente ligada ao traço musical da oralidade, razão pela qual se vê no ritmo a marcação das sílabas poéticas: uma sucessão de unidades rítmicas, resultantes da alternância entre sílabas fortes (acentuadas) e fracas (não acentuadas), ou entre sílabas formadas com vogais longas e breves, ou vice-versa.

Destaca, ainda, o fato de cada período literário ter seguido normas métricas próprias atendendo diferentes esquemas, até o advento do Modernismo, cujos versos livres, em especial na primeira fase, não seguiam nenhum tipo preestabelecido. Segundo ela, "... o leitor atento, treinado a ouvir, poderá captar no poema o ritmo e o significado como uma unidade indissolúvel". (p.12)

Ao tratar a produção textual como um todo, distinguindo o literário do não literário, afirma que

... Nos textos comuns, não literários, o autor seleciona e combina as palavras geralmente pela sua significação. Na elaboração do texto literário ocorre uma outra operação, tão importante quanto a primeira: a seleção e a combinação de palavras se fazem muitas vezes por parentesco sonoro. Por isso se diz que o discurso literário é um discurso específico, em que a seleção e a combinação das palavras se fazem não apenas pela significação, mas também por outros critérios, um dos quais, o sonoro. (1985: p.5)

Ainda que sua abordagem não tenha sido categórica, dada a presença do advérbio "geralmente", a autora inclui qualquer outro ingrediente para a composição do texto não literário, que não seja a significação das escolhas lexicais. No que se refere ao texto literário, é possível concluir que o critério sonoro – incluindo nele o ritmo – constrói o mesmo molde tanto para a poesia quanto para a prosa. Tomado desse ponto de vista, o texto literário (poesia ou prosa) caracteriza-se pela presença do ritmo como componente de produção, enquanto o não literário, pela sua ausência, justamente esta a visão que Chacon (1991) contraria, no momento em que estabeleceu um novo *locus* para a caracterização do ritmo e, com isso, não restringiu ao literário sua utilização.

O autor encontra em Benveniste base para a teoria que propõe. Este contesta a informação dos dicionários, segundo a qual o sentido da palavra grega que designa ritmo (ρ _ θ μ ο ζ) adviesse dos movimentos regulares das ondas. Em suas pesquisas, constata que a significação é sempre "forma", entendida como arranjo característico das partes num todo", "forma distintiva, figura proporcionada, disposição". (Chacon: p.10-1). Precisando esse sentido geral, chegou a "forma no instante em que é assumida por aquilo que é movediço, móvel fluido...", "... a forma improvisada, momentânea, modificável" (idem: p.11). Constatou, ainda que o deslocamento de sentido que se operou na palavra grega se devem a Platão, que reteve dele a idéia de forma, mas associando-a à idéia de número, passando então, a noção de ritmo como configuração dos movimentos ordenados na duração". (ibidem: p.11), ou seja, um movimento cadenciado, e, por isso mesmo, mensurável.

Chacon também apóia-se, no desenrolar de seu estudo, em Meschonnic, o aual rejeitou a especificação do sentido, apresentada acima, e resgatou os conceitos mais gerais, anteriores a Platão, chegando a estabelecer uma nova teoria do ritmo. Este

... abandona (...) uma definição congelada que o mantém preso à medida. Não sendo mais uma subcategoria da forma, ele pode ser visto, então, como "uma organização (disposição, configuração) de um conjunto". Não mais restrito ao verso, não mais visto como metro, o ritmo está em toda a linguagem, na "organização (disposição, configuração) do discurso", (Chacon: 1998, p.13)

Se, de acordo com a passagem acima, "o ritmo está em toda a linguagem, 'na organização do discurso'", cada manifestação apresentando suas peculiaridades, é possível afirmar que não existe o ritmo, mas ritmos.

Em estudo sobre o ritmo da fala, Cagliari (1981) afirma ser o ritmo "um tipo de simetria, uma harmonia resultante de certas combinações e proporções regulares (...)

intrinsecamente ligada à idéia de tempo, duração ...(p.113) e que "...não existe um único parâmetro gerador de ritmo na fala..." (p.114), manifestado, na verdade, por todos os elementos que, na dinâmica do processo, "... apresentam momentos de saliência e momentos de redução" (p.124). Sobre tais elementos, apresenta, além das sílabas, pés – "... unidades de duração compreendida entre duas tônicas ..." (p.128) – e grupos tonais, unidades rítmicas maiores que os pés e delimitados "por um padrão entoacional chamado tom" (p.129), por exemplo, que ampliam o tratamento tradicionalmente dado ao ritmo, que o vincula à sílaba, ao mesmo tempo que, segundo o autor, é possível relacionar "... os matizes entonacionais e os matizes significativos... na atividade lingüística" (CHACON: 1991; XVI), especialmente no que se refere aos grupos tonais.

A maior abrangência da visão sobre o assunto ocasionou mudanças significativas nos estudos desenvolvidos. Segundo Abaurre (1996), considerar domínios prosódicos superiores à sílaba permitiu

... que se transpusessem para o domínio da prosa, modelos métricos e rítmicos de há muito aplicáveis à poesia. O ritmo lingüístico, em termos abstratos, passou, assim, a ser entendido como um esquema virtual de alternâncias de acentos primários e secundários nos enunciados... (p.91)

Ressalta, ainda, a autora que

... o ritmo da linguagem nunca pode ser tomado como um ritmo de bases puramente fônicas, uma vez que, na origem mesma das seqüências linearmente ordenadas sobre as quais o ritmo se realiza e implementa foneticamente, estão opções de organização de base lexical, sintática e discursiva. E essas opções são também determinadas (...) por necessidades de esquemas rítmicos reguladores da linguagem nos vários níveis em que ela se estrutura e organiza. (p.92-3)

Nas relações, em termos rítmicos, entre o oral e o escrito, a autora afirma que

... se a escrita traz, por um lado, os reflexos de um ritmo da oralidade, já que dela se aproxima no sentido trivial do que aquilo que está escrito pode ser foneticamente realizado, por outro lado diferencia-se também, e de maneira significativa, da oralidade, por apresentar um ritmo próprio decorrente de esquemas de alternância peculiares, qualquer que seja o nível tomado para análise (...) Além disso se à oralidade se associa inexoravelmente o tempo da própria enunciação, esse tempo, na escrita, apresenta-se congelado e meramente representado na forma gráfica que assume o texto no espaço de um outro suporte material, dado que aqui o tempo relevante será o da própria leitura. (p.93)

Tanto no texto oral quanto no escrito, o ritmo diz respeito a quaisquer tipos de unidades lingüísticas em função das quais se organizam as mais variadas formas da atividade da linguagem. Além disso, diz respeito à significação lingüística, esta como resultado dos efeitos de sentido produzidos pela alternância entre as unidades rítmicas, no processo e no produto discursivo. Assim, o sentido é gerador do ritmo, do mesmo modo que o ritmo é gerador do sentido, uma vez que este está em toda a linguagem e tudo na linguagem gera sentido.

As marcas rítmicas que se colocam, no plano semântico, simultaneamente como fatores e produtos, situam-se em todos os níveis da linguagem: prosódico, lexical, sintático. A significação no discurso é, pois, produzida pela organização rítmica de todos esses componentes, tomados juntos.

Estando o propósito da presente pesquisa restrito ao texto escrito, sabemos, concordando com Abaurre, que "o processo da escrita é registrado graficamente através de marcos específicos". (CHACON: 1998, p.87). Entre essas, cabe-nos aqui estudar o papel da pontuação, marcação gráfica do texto escrito, em seus aspectos rítmicos e a maneira como tais aspectos nela interferem, fazendo com que funcione, por exemplo, como operador argumentativo.

Segundo Catach (1994, p.97), os sinais de pontuação são grafemas de um tipo especial chamado ponctemas, que se subdividem em cenemas – sinais vazios, representando significante de significante à moda da escrita fonética ou fonológica – pleremas – signos plenos, tendo significante e significado. Nossa atenção aqui se volta para o segundo tipo. Ainda segundo a autora, um sinal de pontuação pode substituir uma palavra, um sintagma, até uma frase, o que justifica o papel de morfema que ela atribui aos diferentes sinais gráficos.

As diferentes maneira pelas quais essas marcas são empregadas envolvem questões lingüísticas de natureza não formal da linguagem: o modo como aquele que escreve se posiciona em relação à própria utilização dos recursos lingüísticos. Por sua vez, a maneira como o indivíduo usa a linguagem está condicionada às suas intenções e, entre essas, encontra-se o propósito de agir, racional ou emocionalmente, sobre o outro, influenciando-lhe gostos, pensamentos, ações. Tal é o propósito da argumentação e, especificamente nesse aspecto, poucos são os estudos desenvolvidos e nada informam os livros didáticos do Ensino Médio.

Segundo Perelman (2001). "... toda argumentação visa à adesão dos espíritos e por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual" (p.16), o qual é intermediado

pela linguagem. Logo adiante, afirma que "... Para que haja argumentação ; é mister que, num dado momento, realize-se uma comunidade efetiva dos espíritos..." (p.16), que decorre do envolvimento do enunciador (argumentador) com o enunciatário (auditório) na discussão.

Oliveira (2000), com base em Charaudeau, afirma que

... para que haja argumentação, é preciso que exista uma proposta (...) cuja validade possa ser colocada em questão, um argumentador que tome posição relativamente a essa proposta e um sujeito alvo da argumentação (...), a quem o argumentador deseje atrair para sua posição com relação à proposta. (p.174)

Dado que , de acordo com a passagem acima, a base para a existência da argumentação está na possibilidade de a validade da proposta ser questionada, daí decorrendo as diferentes "verdades" que resultam das diversas posições que o(s) argumentador(es) pode(m) assumir, no intuito de satisfazer suas intenções, o ato de argumentar está sempre atrelado a uma situação de conflito, o qual, do ponto de vista jurídico, é entendido como "estado resultante da divergência ou entrelaço de idéias ou interesses" (SIDOU: 2001, p.194).

Assim, um dos casos em que o papel da pontuação como operador argumentativo refere-se às várias leituras que um mesmo texto comporta, cada uma delas determinada por uma disposição específica dos sinais gráficos no texto.

Tomemos como exemplo o texto *O valor da pontuação*, de Bertin Neto (anexo 3). A narrativa gira em torno de um homem vivo que, momentos antes de morrer, deixa escrito o seguinte enunciado: "Deixo meus bens à minha irmã não ao meu sobrinho jamais será paga a conta d alfaiate nada aos pobres". A inexistência de pontuação torna impossível ao leitor identificar o beneficiário da herança deixada, uma vez que quatro possíveis concorrentes – irmã, sobrinho, alfaiate e pobres – são apresentados. Por conta do conflito estabelecido, cada um dos mencionados, na posição de argumentador de sua própria causa, pontuavam o bilhete deixado de maneira tal, que o produto final, em termos de sentido, e sem desvio gramatical, fazia de si o escolhido.

Quatro escrituras diferentes chegaram às mãos do juiz, que, sem sombra de dúvida, se encontrava ante um caso de difícil solução. A pontuação empregada nas diferentes escrituras revelou-se fundamental como sustentação (argumento) da tese que cada um dos concorrentes defendia para si: "O beneficiário da herança sou eu". Assim, para se fazer ao

auditório que o herdeiro é a irmã, o sobrinho, o alfaiate ou o grupo de pobres, variam-se, na escrita, os sinais de pontuação e suas respectivas posições no texto.

Chacon (1998), citando Ducrot, observa que, em casos como o apresentado acima, o papel argumentativo da pontuação ocorre

... na medida em que os sinais (do mesmo modo como os operadores argumentativos (...)), em suas diferentes escolhas e disposições por parte do escrevente, "objetivam levar o destinatário a uma certa conclusão, ou dela desviá-lo". (p.119-20)

Desse modo, a pontuação, assim como outros operadores argumentativos, estabelece relação entre a intenção daquele que escreve e a percepção desse propósito por parte daquele que lê; ou seja, levar o enunciatário a uma determinada conclusão, tendo como orientadores os sinais gráficos presentes no enunciado, é uma forma de buscar as motivações daquele que produziu o texto da maneira como o fez demonstra seu valor argumentativo da pontuação.

Outro ponto a considerar na relação pontuação-argumentação diz respeito ao emprego de vírgula ou de ponto-e-vírgula entre orações com conteúdos opostos, as quais estabelecem entre si relação de adversidade, orientação presente, nesta pesquisa, no trabalho de alguns estudiosos apresentados, bem como em quase todos os materiais didáticos avaliados. A pontuação, nesse caso, deve ser usada, segundo eles, com o intuito de realçar a idéia de oposição existente no período. Segundo Catach (1994: p.95), a presença da vírgula, nesse caso, mais do que indicar uma pausa, estabelece uma linha melódica que acaba por acentuar, no leitor, a expectativa, o suspense, próprios dessa estruturação.

Ainda sobre a idéia de oposição entre orações de um período, Oliveira (2000) afirma ser a concessão – termo, segundo ele, usual em Ducrot, Anscombe e seus discípulos –

... é um recurso argumentativo através do qual o argumentador "concede razão" a um argumento orientado para uma tese oposta à sua, dando a impressão de certa empatia para com o ponto de vista contrário, porém recorrendo a uma asserção argumentativamente mais forte destinada a recuperar com vantagem o espaço cedido. (p.179)

A descrição da estrutura concessiva apresentada acima remete de forma clara à questão do efeito suspense, anteriormente abordado, revelando a força argumentativa da construção. A escolha da referida estrutura, e não a de outra em que a oposição de idéias também seja traço presente, decorre basicamente de fatores ilocucionais: o fato de haver, na segunda oração do período, "um encaminhamento argumentativo contrário ao da oração

anterior frustra a expectativa do destinatário, o qual, momentos antes, havia eventurado, ao contrário, a possibilidade de confirmação da primeira idéia apresentada. Esse jogo de sentimentos serve-se, além dos aspectos sintáticos e semânticos envolvidos na construção, da pontuação, que vai operar diretamente no ritmo, com o fito de assegurar não só a ênfase, como também a expectativa que dela decorre.

No tocante à ênfase, Chacon (1998) não se restringe a vê-la exclusivamente na construção concessiva. Segundo ele,

... a separação, por meio de pontuação, de estruturas que dão ênfase é provocada pela necessidade de se destacar uma alternância que é percebida como basicamente prosódica, mas que, de fato, constitui-se como uma alternância prosódico-semântica entre as diversas partes do enunciado.(p.97)

A alternância prosódico-semântica evidencia, à semelhança do que ocorre com os cálculos matemáticos, uma espécie de "pesos" diferentes que são atribuídos aos elementos que se organizam em estruturas, levando em conta a intenção comunicativa daquele que os estabelece. Esses "pesos", por sua vez, acarretam as ênfases, as quais, em termos de expressão gráfica, se tornam explícitas a partir do momento em que os sinais de pontuação são empregados como delimitadores da alternância. No jogo das alternâncias, produz-se o sentido, a partir da relação rítmico-semântica que delas decorre.

Ênfase, alternância, pontuação são elementos que devem ser considerados em conjunto, pelo fato de explicitarem, de maneira mais nítida, a construção de enunciados, que ultrapassa, e muito, o universo lingüístico. Mesmo havendo casos em que as alternâncias conduzem a aspectos distintos da argumentação, não é possível deixar de considerar, a partir do exposto, o papel da pontuação como operador argumentativo.

7 – GÊNEROS TEXTUAIS E PONTUAÇÃO

Em sua relação com o outro e com o mundo, duas são as principais preocupações que o ser humano apresenta: conhecer e comunicar. A primeira diz respeito à necessidade de apreensão de tudo quanto se ache ao seu redor, sobre o que deseja obter informações das mais diferentes naturezas, para que, tomando consciência da existência dos seres e das coisas, e do modo de relacionar-se com eles, possa, por meio desse saber, dominar o ambiente, no sentido de melhor poder interagir e autodefender-se. A conhecida curiosidade infantil constitui etapa inicial de satisfação dessa necessidade, que, na verdade, se processa ao longo da vida, podendo variar de intensidade de indivíduo para indivíduo. Quanto à segunda, etimologicamente "pôr em comum", corresponde, em sentido restrito, à troca de mensagens ou de informações entre os seres humanos. Reafirmando Aristóteles, o homem é um ser social; não nasceu, portanto, para viver sozinho, e é justamente esse caráter gregário por excelência que determina a necessidade de relacionar-se com o outro, compartilhando conhecimentos.

Para que seus propósitos, tanto na área do conhecer quanto na do comunicar, sejam atingidos, o ser humano utiliza um instrumento específico para o estabelecimento das relações: a linguagem, "... capacidade específica à espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais (ou língua), que coloca em jogo uma técnica corporal complexa e supõe a existência de uma função simbólica..." (DUBOIS: 1978, p.387).

A natureza da presente pesquisa faz com que toda a observação recaia sobre a produção escrita, empregada adequadamente, em consonância com as diversas situações sociais nas quais dela se faz uso, no sentido de atender eficientemente ao papel que lhe destina cada uma das práticas.

7.1 – Aspectos teóricos relevantes

A ligação ser humano-língua-mundo de imediato traz à mente Drummond (1974), segundo o qual "Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos. (...) Entre palavras e combinações de palavras circulamos, vivemos, morremos, e palavras somos...". Sem qualquer pretensão de contradizer o conteúdo do fragmento destacado, julgamos pertinente revê-lo e afirmar que entre discursos das mais diferentes naturezas nos

estabelecemos socialmente, cumprindo cada um deles um papel específico no meio sociocultural onde circulam.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN: 2000, p.279).

As constantes e variadas formas de utilização da língua como instrumento de realização efetiva de práticas sociais evidencia o seu papel como elemento de interação entre os membros de uma dada comunidade. Nesse intercâmbio social, cada enunciado produzido apresenta marcas tais que visam a garantir a realização do propósito a ele destinado. A sociedade reconhece, por meio de determinadas especificidades, a finalidade das produções verbais que abriga. No dizer de Bakhtin, tal reconhecimento decorre de três elementos importantes: o conteúdo temático; a escolha adequada dos elementos lingüísticos que melhor respondam ao papel destinado, envolvendo recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais; a construção composicional; juntos compõem um todo que vai corresponder diretamente às peculiaridades das já referidas esferas sociais.

Portanto, a língua garante que, no âmbito social, cada atividade possa representar-se por meio de um conjunto rico, variado e relativamente estável de enunciados, que passaram a ser denominados gêneros textuais. A novidade da concepção bakhtiniana está no fato de os diferentes gêneros serem definidos por critérios que extrapolam o universo lingüístico, uma vez que as condições e as finalidades específicas de uso se mostram igualmente importantes. A relativa estabilidade dos diferentes construtos, por sua vez, decorre da própria atividade humana; o desejo de conhecer, de ampliar seu universo leva o ser humano a novas descobertas e invenções que acabam por acarretar mudanças na ordem social. Assim, alterações na rede social de relações tendem a implicar o estabelecimento de novas esferas que certamente irão apresentar enunciados próprios de representação, o que poderá acarretar o desaparecimento ou não de algum outro já existente.

O emprego do termo "gêneros", em um primeiro momento, poderia associar-se a outras áreas, tais como os gêneros retóricos, cujos estudos privilegiaram a natureza verbal do enunciado; os gêneros literários, que focavam o aspecto artístico-literário, e os gêneros do discurso cotidiano, que colocavam em evidência a especificidade do discurso oral. No

conceito em questão, porém, a relação estabelecida entre o uso da língua e as práticas sociais leva em conta enunciados até então não incluídos nos estudos relativos à criação verbal. Desse modo, amplia-se o universo a ser considerado e nele estão presentes cartas de diferentes naturezas, documentos oficiais, receitas culinárias, avisos, contratos de prestação de serviços, entre outros.

Na condição de práticas sócio-históricas, os gêneros textuais são fenômenos diretamente vinculados à vida social e cultural por meio dos quais se estabilizam as atividades comunicativas cotidianas.

Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas (...) numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase denominada *cultura eletrônica* (...) presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI apud DIONISIO et al: 2005, p.19).

Embora sejam maleáveis, dinâmicos, plásticos, dada a natureza sociopragmática que apresentam, é possível determiná-los, de um lado, pelas suas funções cognitivas, comunicativas e institucionais; de outro, pelos traços lingüísticos e estruturais. Em alguns casos, as formas determinam o gênero; em outros, serão as funções. Seja, por exemplo, o texto de Thiago de Mello (1964):

Estatutos do Homem
(Ato Institucional Permanente)
A Carlos Heitor Cony

- | | |
|------------|---|
| Artigo I | Fica decretado que agora vale a verdade,
que agora vale a vida,
e que de mãos dadas,
trabalhem todos pela vida verdadeira |
| Artigo II | Fica decretado que todos os dias da semana,
inclusive as terças-feiras mais cinzentas,
têm direito a converter-se em manhãs de domingo |
| Artigo III | Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança. |

- Artigo IV Fica decretado que o homem não precisará nunca mais duvidar do homem.
Que o homem confiará no homem como a palmeira confia no vento,
como o vento confia no ar,
como o ar confia no campo azul do céu.
- Parágrafo único: O homem confiará no homem.
como um menino confia em outro menino
- Artigo V Fica decretado que os homens estão livres do jugo da mentira.
Nunca mais será preciso usar a couraça do silêncio nem a armadura de palavras.
O homem se sentará à mesa com seu olhar limpo porque a verdade passará a ser servida antes da sobremesa.
- Artigo VI Fica estabelecida, durante dez séculos, a prática sonhada pelo profeta Isaías, e o lobo e o cordeiro pastarão juntos e a comida de ambos terá o mesmo gosto de outrora.
- Artigo VII Por decreto irrevogável fica estabelecido o reinado permanente da justiça e da caridade, e a alegria será, a bandeira generosa para sempre desfraldada na alma do povo.
- Artigo VIII Fica decretado que a maior dor sempre foi e será sempre não poder dar-se amor a quem se ama e saber que é a água que dá à planta o milagre da flor.
- Artigo IX Fica permitido que o pão de cada dia tenha no homem o sinal do seu amor, Mas que sobretudo tenha sempre o quente sabor da ternura.
- Artigo X Fica permitido a qualquer pessoa, a qualquer hora da vida, o uso do traje branco.
- Artigo XI Fica decretado, por definição, que o homem é um animal que ama e que por isso é belo, muito mais belo que a estrela da manhã.
- Artigo XII Decreta-se que nada será obrigado nem proibido. Tudo será permitido, inclusive brincar com os rinocerontes e caminhar pelas tardes com uma imensa begônia na lapela.
- Parágrafo único: Só uma coisa proibida:
amar sem amor
- Artigo XII Fica decretado que o dinheiro

não poderá nunca mais comprar
o sol das manhãs vindouras.
Expulso do grande baú do medo,
o dinheiro se transformará em uma espada fraternal
para defender o direito de cantar
e a festa do dia que chegou.

Artigo final: Fica proibido o uso da palavra liberdade
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.
A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
ou como a semente do trigo,
e a sua morada será sempre
o coração do homem.

A leitura do poema remete de pronto àquilo que Bakhtin chamou de dialogismo, ou seja, as relações "que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como com os enunciados futuros que poderão os destinatários produzir" (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU: 2004, p.160). As palavras "Estatuto", "Ato Institucional", presentes no título e no subtítulo, do mesmo modo que a divisão do texto em "Artigos", enumerados numa seqüência de algarismos romanos, além da própria indicação "Parágrafo único", ao final de dois deles, remetem, em termos formais, ao gênero lei, incluído no domínio discursivo jurídico. No entanto, a maneira de manusear o material lingüístico, determinada pela presença da conotação, pelas freqüentes recorrências, por exemplo, acarreta o tom poético presente, característico da arte e, por isso mesmo, distanciado do burocrático.

Dado que todo enunciado é produto de um tempo e de um espaço determinados, o fragmento em questão aponta um momento da resistência do povo brasileiro contra a repressão vivida a partir do golpe militar de 1964, quando um novo "estatuto" foi imposto ao país e atos institucionais cerceavam, cada vez mais, a liberdade de ação; a Constituição Brasileira, a Declaração Universal dos Direitos do Homem de nada valiam. Nesse contexto, o poema expõe uma atitude de resistência em prol da manutenção da essência e da dignidade humanas, tão usurpadas naquele momento na qual a voz criativa do poeta é irônica e combativa.

Em suma, o texto do artista cidadão do mundo dialoga, em termos formais, com o domínio jurídico, no gênero leis enquanto funcionalmente se enquadra no domínio literário, como gênero poema.

Outro exemplo de possibilidade de se dissociarem a forma e a função é apresentado a seguir, no poema de Manuel Bandeira (1930):

Poema Tirado de uma Notícia de Jornal

João Gostoso era carregador de feira livre
 e morava no morro da Babilônia
 num barracão sem número.
 Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
 Bebeu
 Cantou
 Dançou
 Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

O texto apresenta tom narrativo, contendo ainda elementos descritivos – profissão, local de moradia – que qualificam e traçam o perfil do personagem em questão. Como narrativa, aparentemente responde objetivamente à maioria das questões que normalmente se acham associadas aos elementos estruturais do referido modo de organização do discurso: quem?; o quê?; onde?; quando? e como?. O fato de nenhuma causa estar explicitamente associada ao comportamento do personagem implica a ausência de resposta ao item "por quê?", o sexto elemento. Resumindo-se as informações trazidas pelo texto, tem-se que João Gostoso (quem) morreu (o quê) afogado (como) na lagoa Rodrigo de Freitas (onde), uma noite (quando), construindo-se uma espécie de lide, o que aproxima a produção do domínio discursivo jornalístico, dentro do gênero textual notícia.

A aparente objetividade encontrada em algumas das questões levantadas, tais como a presença do apelido "Gostoso" apostado ao prenome "João", a indeterminação temporal presente na expressão "uma noite", efetivamente demonstra o alto grau de subjetividade contido em cada uma dessas informações: "João Gostoso" não identifica civilmente o agente da ação; "uma noite" não encerra especificação relativa a data (dia, mês e ano). Portanto, a objetividade e a clareza, qualidades fundamentais da notícia jornalística, estão violadas, o que determina a impossibilidade de o referido texto pertencer ao gênero notícia.

Por outro lado, a verossimilhança evidenciada no título – a realidade como matéria-prima para a ficção – e a subjetividade demonstrada em relação aos elementos quem e quando, ligada à possibilidade de a descrição do personagem como alguém socialmente desprestigiado estar atrelada à causa da morte, colocam o texto em outro domínio discursivo: o literário, correspondendo, quanto à forma, ao gênero poema ainda que observadas as interseções com a prosa.

Assim, desconsiderando-se o título, que por si só aponta o gênero a que ele pertence, o texto em questão, cuja estruturação sugere o gênero notícia e sua conseqüente

referencialidade, na verdade tem como finalidade refletir a condição humana, que é um dos propósitos do discurso literário.

Os dois exemplos apresentados evidenciam o quanto o texto literário é capaz de manipular, de subverter um padrão estabelecido e, apoiando-se neste, expor sua verdadeira intenção.

A surpresa que ambos os textos produzem no leitor decorre de uma espécie de quebra daquilo que Charaudeau denomina contrato de comunicação. que, segundo CHARAUDEAU e MAINGUENEAU (2004: 130-2), é o termo

..... empregado pelos semioticistas, psicossociólogos da linguagem e analistas do discurso para designar o que faz com que o ato de comunicação seja reconhecido como *válido* do ponto de vista do sentido. É a condição para os parceiros de um ato de linguagem se compreenderem minimamente e poderem interagir, *co-construindo o sentido*, que é a meta essencial de qualquer ato de comunicação.

(...)

Em análise do discurso, (...) um conceito central, definindo-o como o conjunto das condições nas quais se realiza qualquer ato de comunicação...

Tal conceito, por sua vez, remete a outros, dos quais é importante aqui tratar.

A relação que, por meio da linguagem, cada ser humano estabelece com outro determina os papéis que representam na comunicação, tanto como pessoas reais, quanto na condição de atores. Assim, o sujeito comunicante (a pessoa real) dá origem ao sujeito enunciador (a entidade do discurso), na condição de codificador. Esse eu-comunicante dirige-se ao sujeito destinatário (entidade do discurso), que se prende ao sujeito interpretante (pessoa real), como decodificador.

A interação entre tais participantes determina uma situação comunicativa, ou seja, um "conjunto de condições que organizam a emissão de um ato de linguagem" (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU: 2004, P.450). Portanto, é necessário que o sujeito interpretante (o tu interpretante) detenha o conhecimento de um certo número de dados extralingüísticos, capazes de fazer dele um ator proficiente.

Em termos de discurso, o contrato de comunicação permite aos participantes de um ato comunicativo se definirem, por intermédio de traços identitários, como sujeitos desse ato, reconhecendo sua finalidade, seu objeto temático (o propósito) da interação e considerando a relevância das coerções materiais que o determinam (a circunstância), "... constituindo, assim, nos seres de linguagem, uma 'memória coletiva ancorada sócio-historicamente' ..." (IDEM:p.132). Aproveitando o exemplo apresentado pelos autores supracitados, se colocados

à frente de um cartaz publicitário, somos capazes de compreender parte do que é tratado pelo reconhecimento da situação comunicativa em que se encontra o texto em questão, mesmo antes de sabermos que publicidade é apresentada.

Assim, o contrato de comunicação preside as produções de linguagem e estrutura as condições segundo as quais elas se estabelecem, seja reativando-as, seja transgredindo-as.

A teoria do contrato de comunicação conduz "a uma teoria do gênero, pois se pode dizer que o conjunto de coerções trazido pelo contrato é que define um gênero de discurso" (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU: 2004, p.132).

No caso dos exemplos apresentados – Thiago de Mello e Manuel Bandeira –, é possível falar em quebra de um contrato aparentemente estabelecido no início de uma dada situação comunicativa. Segundo Oliveira (2003), do mesmo modo que, para nos comunicarmos com os demais membros de nossa comunidade lingüística, somos obrigados a obedecer à gramática da língua, no tocante ao vocabulário, à ortografia, à morfossintaxe, bem como a fazer nossas escolhas levando em conta o onde, o quando e o a quem nos dirigimos, no contrato de comunicação também não nos podemos afastar de determinados procedimentos.

..... Os atos de linguagem se dão dentro de um quadro de *restrições e liberdades*, nos limites do qual nos movimentamos. Essas *restrições e liberdades* podem ser da língua propriamente dita ou do comportamento lingüístico. (...) Da mesma forma os contratos de comunicação que regem nossa atividade lingüística permitem certos comportamentos e interditam outros (...) Não podemos perguntar a um transeunte, na rua, quantas vezes por semana ele come salada de legumes (pergunta que um médico poderia, sem problema, fazer a um paciente, porque neste caso já se trata de outro contrato. (p.33)

Assim temos que, em Thiago de Mello, conforme já referido, a diagramação e a utilização de palavras e expressões próprias do domínio jurídico conduzem o leitor ao estabelecimento de um contrato de comunicação que é, logo em seguida, rompido tanto pela forma de expressão quanto pelo conteúdo dos "artigos". O esperado texto referencial cede lugar ao texto literário, com todas as rupturas que lhe são facultadas em relação à fonte original. Se, por um lado, a remissão ao texto da lei, em seus aspectos formais, implica certas restrições, por outro, a condição de texto literário propicia a liberdade da desconstrução de um modelo, e a conseqüente construção de outro, a qual faz surgir um novo contrato que irá reenquadrar o leitor (sujeito interpretante), na sua relação com o texto. Tal procedimento

deveu-se àquilo que Charaudeau (1983: 94 apud Oliveira:2003: 34) chamou margem de manobra.

.... Um dos conjuntos de restrições e liberdades desse tipo. que constitui *um contrato de comunicação*, deixa a quem fala ou escreve uma *margem de manobra* (...)

Essa margem pode, na verdade, consistir nas brechas (liberdades) que o contrato oferece ou, em casos drásticos, na própria transgressão das "regras".

Nos "casos drásticos", acima referidos, encontra-se o texto literário, e, em especial, o poema em questão, no qual a tensão existente, por meio da subversão estética do modelo, entre a realidade da lei e a denúncia pela arte, tira de foco um contrato de comunicação e estabelece outro no lugar. O fato de o poema ter seus versos dispostos em "artigos", apresentar um "parágrafo único", intitular-se "estatuto" e "ato institucional" não faz dele um texto jurídico, dado que não tem como propósito trazer ao leitor, literalmente, essa voz, daí não poder o gênero ser definido por um determinado traço formal, já que não é uma entidade formal comunicativa.

.... Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações visuais particulares...

(MARCUSCHI: p.29 apud DIONÍSIO et al:2005)

Em "Poema tirado de uma notícia de jornal", Bandeira, com o título, estabelece com o leitor um tipo de contrato: trata-se de um poema, um texto literário. A disposição em versos confirma-o. A expressão, porém, consideradas a estruturação dos períodos, a marcação rítmica, e o conteúdo – a "informação" passada – remetem à prosa, mais especificamente à notícia jornalística, parecendo construir-se um outro gênero e, conseqüentemente, estabelecer-se um novo contrato. Mais uma vez, portanto, a transgressão de regras estabelecidas, como a quebra da distinção cartesiana entre o poema e a prosa, remete à liberdade do procedimento. A imprecisão de alguns elementos fundamentais na estruturação da narrativa jornalística, na qual a qualidade da informação decorre, basicamente, do caráter preciso do conteúdo passado, conduz o leitor a desfazer a existência de um contrato que coloca o texto no domínio jornalístico e a efetivamente vê-lo como pertencente ao gênero literário. Confirmando o anteriormente afirmado, a reflexão, e não a informação, acerca da realidade é o propósito, e essa é, como já visto, uma das intenções da literatura. No caso, a verossimilhança mostra-se um elo seguro entre a ficção e o mundo exterior.

A leitura de cada um dos exemplos levantados, tal qual aqui realizada, marca a literatura como um enunciado específico, ainda que compartilhe com outros enunciados a utilização do código verbal. A questão não está, pois, na ferramenta – o elemento lingüístico –, mas no modo como esta é manuseada, e disso decorre a distinção entre intenções e procedimentos.

Segundo Bakhtin (2000), o gênero literário, apesar de ter sido, com frequência, foco de numerosas pesquisas, "... tanto na Antiguidade como na época contemporânea, sempre foi estudado pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, (...) e não enquanto tipo particular de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados com os quais têm em comum a natureza verbal (lingüística)" (p.280).

As "particularidades" às quais Bakhtin faz referência certamente constituem o divisor entre o literário e o não-literário. Entendidos ambos os conjuntos como portadores de papéis sociais específicos e culturalmente reconhecidos, sem dúvida, guardam entre si diferenças decorrentes de suas próprias naturezas. Se, ao segundo, são impostas regras menos elásticas em termos de construção, ao primeiro, pelo caráter artístico que encerra, acham-se disponíveis recursos vários que não o impedem de ser compreendido, uma vez que, mesmo contrariando a norma, se apóiam no sistema lingüístico e daí a possibilidade de exploração de formas inovadoras. Tais aspectos encontram-se no cerne da presente pesquisa e serão oportunamente discutidos.

O fato de os gêneros textuais surgirem, situarem-se e integrarem-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, incluem tanto diálogos cotidianos quanto "enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica" (BRAIT: 2005, p.155). Por conta dessas diferentes intenções e condições, Bakhtin divide os gêneros discursivos em dois grandes grupos: primários e secundários. "Trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-iterativo" (idem).

O primeiro grupo compreende os enunciados da comunicação cotidiana, enquanto o segundo remete àqueles que aparecem em comunicação mais complexas, a partir de códigos culturais mais elaborados, tais como a escrita. Entre os gêneros secundários estão o romance, o teatro, o discurso científico, o jornalístico, o ensaio filosófico, por exemplo.

O estudo dos gêneros considera, antes de tudo, "a natureza do enunciado" em sua diversidade e "nas diferentes esferas" de comunicação humanas, não tendo sido outra a razão que buscamos para estabelecê-los como ponto de partida para a determinação de um

caminho capaz de levar a uma nova orientação para a problemática que levantamos. Segundo Bakhtin (2000):

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros dos enunciados nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para todas as áreas da lingüística e da filologia. Isto porque um trabalho de pesquisa acerca de um material lingüístico concreto (...) lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação: crônicas, contratos, textos legislativos, documentos oficiais e outros, escritos literários, científicos e ideológicos, cartas oficiais ou pessoais (...). É deles que os pesquisadores extraem os fatos lingüísticos de que necessitam (...). Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (p.212)

Se objetivo da escola é aproximar o aluno do mundo em que ele vive, não só lhe dando condições de interagir com esse mundo, mas também desenvolvendo-lhe a capacidade de, pelo domínio da linguagem, adaptar-se a diferentes situações futuras, a relação língua-vida, além de essencial, é estreita e recíproca. Portanto, o trabalho com os diferentes gêneros tanto atende às necessidades primeiras do ensino, quanto se apresenta como esclarecedor de dúvidas que ainda persistem em relação ao ensino da língua portuguesa: o trabalho com a língua viva, em situação real de uso.

Assim, a visão da língua portuguesa como elemento de interação social tornou imperativa a revisão de maneira como a produção escrita tradicionalmente vem sendo didaticamente trabalhada. É certo que produzir um texto corresponde a estruturá-lo, considerando os diferentes modos como o autor se coloca em relação ao objeto de sua criação. Na condição de observador, identificando-o, localizando-o e qualificando-o, num certo momento; no papel de narrador, relatando fatos, dispostos em uma sucessão temporal, cronológica ou não; na qualidade de expositor/argumentador, discutindo, expondo ou defendendo pontos de vista e argumentos, em qualquer momento, com o fito de convencer ou de persuadir o interlocutor, por exemplo, tais atitudes trazem à tona os modos de organização discursiva segundo Charaudeau: a descrição, a narração, a exposição e a argumentação – como possíveis de predominar em um dado texto, já que é praticamente impossível encontrar aquele que apresente, exclusivamente, um único modo de organização. Na prática, o que efetivamente

ocorre é cada um desses modos estar a serviço de outro, fornecendo elementos para a construção da unidade textual e a conseqüente produção de sentido.

.... Comunicar-se (...) é pôr em cena um projeto de comunicação, podendo essa encenação (*mise en scène*) ser narrativa, descritiva, argumentativa ou enunciativa, daí a noção de *modos de organização do discurso*, que são pois, maneiras de organizar a *mise en scène* do projeto de comunicação do Eu-comunicante. Por isso, esse conceito é tão fundamental na análise semiolinguística do discurso e é também por isso que Charaudeau, muito acertadamente, distingue modos de organização de *tipos de texto*.

(OLIVEIRA: 2003, p.41)

Considerando o nível discursivo da análise semiolinguística, acima enfocada, a autora destaca a importância dada por Charaudeau (Charaudeau e Maingueneau, p.453) às diferentes maneiras de dizer à disposição do sujeito na encenação discursiva. Desse Modo, têm-se dois aspectos a considerar: o modo de organizar e, de acordo com a nomenclatura do autor, o tipo de texto (a produção sociodiscursiva) em que aquele modo será utilizado. Enquanto o primeiro implica uma classificação intratextual, o segundo abrange as categorias situacionais ligadas a ramos da atividade humana; envolvem, pois, universos distintos: intra e extratextual, respectivamente.

Segundo Oliveira (2005), narrar, descrever, dissertar, argumentar constituem universos textuais, aos quais as diferentes culturas imprimem uma forma própria de fazer, o que, à primeira vista, se mostra plausível. Seria, no entanto, necessário um estudo aprofundado, com levantamentos e comparações específicos, que pudesse confirmar ou não a referida observação, o que não constitui objetivo da presente pesquisa. Neste momento, nosso interesse maior apóia-se no seguinte ponto: se, por um lado, a maneira como o sujeito se colocar frente a um determinado objeto — procedimento que vem determinar os diferentes modos de organização do discurso, anteriormente mencionados — mostra-se extremamente relevante na relação homem-mundo, evidenciando os atos de narrar, de descrever, de dissertar, de argumentar, por exemplo, como diferentes formas de colocar-se frente aos fatos, aos objetos, às pessoas, por outro, cada um desses modos pode estar presente em textos de diferentes funções, o que, por sua vez, pode vir a determinar formas também distintas. Não é difícil encontrar, por exemplo, um texto narrativo não artístico: uma notícia de jornal — "Morreu enforcado ontem de madrugada, num xadrez da 9º DP, Vírton Leonço, que terça-feira matou a tiro o detetive Édson de Melo quando este o perseguia, tentando prendê-lo após um assalto no Flamengo." — (O Globo: p.12), e um artístico, como *Poema tirado de uma notícia de jornal*, já apresentado; uma descrição não artística: um anúncio do Caderno Classificados

— "Vendo apartamento de cobertura, construção recente, para família de fino trato. Construção aristocrática, em estilo oriental, uma unidade por andar, acomodações ensolaradas: um dormitório de casal com banheiro privativo; cozinha espaçosa e funcional. Piso e papel de parede estrangeiros, de ótima qualidade. Armários de cerejeira, cortinas de seda, lustres de porcelana, já incluídos no preço. Tratar pelo telefone 2878-6630." (*O Globo*: Classificados: p.3) —, e uma artística — "... Saiba o senhor, o de-Janeiro é de águas claras. E é rio cheio de bichos cágados. Se olhava a lado, se via um vivente desses — em cima de pedra, quentando sol, ou nadando descoberto, inato. Foi menino que me mostrou. E chamou minha atenção para o mato do beira, em pé, paredão, feito à régua regulado..." (ROSA: 1994, p.71); do mesmo modo, um texto argumentativo não artístico: um editorial "São ineficazes, politicamente danosas e desprovidas de bons argumentos as campanhas que tentam conduzir o eleitor brasileiro à trilha do voto nulo. Os desmatadores desse desvio evocam, para justificá-lo, a crescente irritação com a roubalheira federal. Seria a hora de usar a cédula para protestar contra as traquinagens promovidas em especial, pelos políticos que disputam uma cadeira no Congresso..." (*Jornal do Brasil*: p.10) —, e um artístico: uma publicidade — "Lugar de geladeira é na cozinha. No quarto, ponha um Minibar Eletrolux. E boa noite. Existem pessoas que em nome do conforto, colocam minigeladeira no quarto, e depois têm pesadelos com a barulheira provocada pelo liga-desliga do compressor. Agora a Eletrolux criou um minibar refrigerado (...) Ele refrigera por circulação do ar, sem compressor, sem vibração ou ruído. É totalmente silencioso. Quem tem Minibar Eletrolux sabe que lugar de geladeira é na cozinha. No escritório, consultório ou qualquer lugar onde você precisa de tranquilidade para produzir melhor, o conforto certo é um Minibar Eletrolux. E tintim pra você." (CARVALHO:2000, p.53).

Ainda que cada um dos exemplos guarde várias características de seus respectivos modos de organização, tanto nos textos não artísticos quanto nos artísticos, as funções sociais são distintas, podendo as artísticas, pela sua própria natureza, apresentar formas de expressão pouco convencionais.

Desse modo, ao lado de uma tipologia textual teoricamente definida por uma natureza lingüística, cujas marcas corresponderiam, basicamente, a aspectos lexicais e sintáticos, emprego de tempos verbais, relações lógicas, uma outra tipologia precisa correr em paralelo na medida em que, ainda que se valendo de procedimentos daquela outra, na vida diária, são as características sociocomunicativas, definidas por seus traços interativos, suas propriedades funcionais, que distinguem os diferentes textos, na qualidade de produtos

culturais com os quais entramos em contato, e que dão conta, como já referido, do conceito de gênero textual. Do mesmo modo que é impossível a comunicação a não ser por algum texto, razão pela qual, no início do capítulo, ampliamos a concepção drummondiana no texto *Entre Palavras*, não ocorre a comunicação verbal a não ser por algum gênero, e este apresenta um número elevado de realizações, podendo chegar a uma subcategorização em subgêneros.

Vale aqui considerar algumas das nomenclaturas utilizadas nessa área de estudo, para que efetivamente não ocorram dúvidas quanto à terminologia, e seu respectivo conteúdo, que adotaremos.

Segundo Oliveira (2004, p.188), ocorrem algumas discordâncias entre as maneiras de nomear os modos de organização, as instâncias sociais da produção e os subconjuntos culturalmente reconhecidos dessas grandes esferas, w, para comprovar o que afirma, apresenta um quadro comparativo entre as posições de Charaudeau (1992), adaptado por Oliveira (2003), de Marcuschi (2002) e dele próprio.

Em Charaudeau, encontram-se as seguintes denominações: modo de organização do discurso, tipos de textos e gêneros textuais; em Marcuschi, tipos de textos, domínios discursivos e gêneros textuais; em Oliveira, modos de organização do texto, domínios discursivos e gêneros textuais. Optamos, na presente pesquisa, seguir a nomenclatura de Oliveira, por razões que nos parecem significativas.

A primeira diz respeito ao fato de "tipos de textos" apresentar uma referência para Charaudeau e outra para Marcuschi, razão pela qual Oliveira, acertadamente, não fez uso dessa terminologia.

A segunda apóia-se na própria distinção entre texto e discurso. Enquanto o texto se mostra como entidade concreta, "... produto da enunciação, estático, definitivo..." (ABREU: 2004, p.11), o discurso é dinâmico, realiza-se no texto; corresponde àquilo que este produz ao manifestar-se em dada esfera discursiva. Desse modo, o autor manipula os adjuntos adnominais "do texto", "discursivos" e "textuais", levando em conta a relação (que pode ser) estabelecida entre a distinção acima apresentada e a natureza dos termos aos quais tais adjuntos se subordinam, o que, do mesmo modo que a primeira, também nos pareceu extremamente relevante. Ao tratar das questões intratextuais dos diferentes modos de organização, preferiu "do texto", no tocante às práticas relativas aos diferentes ramos da atividade humana – os domínios –, fez uso do termo "discursivos"; por fim, quanto aos inúmeros produtos imanentes, culturalmente determinados, que figuram como elementos de cada um dos conjuntos apresentados anteriormente – os gêneros –, chamou-os "textuais".

A síntese da posição adotada por Oliveira pode ser apreciada no quadro abaixo:

Modos de organização do texto:

descritivo
narrativo
argumentativo
expositivo
enunciativo
injuntivo

Domínios discursivos

jornalístico
literário
publicitário (etc)

Gêneros textuais

(Cada domínio discursivo tem seus gêneros)
(2004: p.188)

Como é possível observar, quanto aos modos de organização do texto, aos quatro primeiros, de uso freqüente na tradição escolar, Oliveira acrescenta outros dois: o enunciativo, seguindo classificação de Charaudeau (1992), e o injuntivo, apresentado por Marcuschi (2002).

Sobre o enunciativo, segundo Charaudeau e Maingueneau (2004: p.338), é o modo que

permite organizar a colocação em cena dos protagonistas da enunciação (*eu, tu e ele*), sua identidade e suas relações, com auxílio dos procedimentos de modalização, igualmente denominados "papéis enunciativos" (alocutivo, elocutivo e delocutivo).

Com relação ao injuntivo, na visão de Oliveira (2004), trata-se de um modo de organização textual

... mais amplo que o mero fornecimento de instruções em ordem cronológica destinadas a orientar o destinatário na execução de uma tarefa, até porque o fim prático a que se destina o texto tem a ver com domínios discursivos e com gêneros, não com modos de organização textual, que é um conceito referente à estrutura interna do texto. (...) Por isso preferimos associar o modo injuntivo muito mais à presença de verbos no imperativo e equivalente do que à intenção de ensinar a executar tarefas. (p.189)

Com relação aos domínios discursivos – os grandes conjuntos –, apresentados como exemplos no quadro, e sua relação com os gêneros textuais, é possível considerar que o domínio discursivo jornalístico contém os gêneros notícia, editorial, coluna, entre outros, do

mesmo modo que o domínio literário inclui poesia, ficção, teatro, por exemplo, e o domínio publicitário envolve propaganda, anúncio, comercial.

Como já aludimos anteriormente, cada um dos gêneros apresentados acima pode, por sua vez, categorizar-se, criando subgêneros, também importantes. Assim, o gênero notícia é passível de subdividir-se em notícia política, notícia esportiva, notícia policial; poesia admite soneto, ode, madrigal; propaganda, *outdoor*, *busdoor*, impressa em jornal.

Do conteúdo até aqui apresentado, evidencia-se a variedade textual existente no dia-a-dia, com a qual cada membro da sociedade entra em contato. Portanto, se um dos objetivos da escola e, mais especificamente, da língua portuguesa é dar ao aluno condições de interagir de maneira proficiente com o meio em que, direta ou indiretamente, vive na condição precípua de cidadão do mundo, não poderá o professor da referida disciplina furtar-se da condição de agenciador desse conhecimento. A preocupação com as questões da interação social, que acabam por trazerem, atreladas a si, os aspectos lingüísticos decorrentes, passam a ocupar o centro da prática pedagógica.

7.2 – Gêneros textuais e ensino.

Considerada devidamente a condição social básica do ser humano, a de viver cotidianamente entre textos das mais diferentes naturezas e, por isso mesmo, sabendo interagir com cada um deles, ora na posição de enunciador, ora como enunciatário, torna-se imprescindível que o professor aproxime sua sala de aula, de forma natural e freqüente, do dia-a-dia, fazendo dela um simulacro do mundo real, no qual a língua portuguesa funciona como ferramenta fundamental que promove o intercâmbio do eu com o outro. Tal procedimento, sem dúvida, possibilitará ao aluno melhores condições de desenvolver-se como cidadão.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), entre as competências a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, encontra-se a "contextualização sociocultural", que pressupõe o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de

produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (p.47)

A passagem destacada mais do que avalia o caráter sociointeracionista da linguagem verbal, falada ou escrita. Tal postura implica uma metodologia que estabeleça a participação ativa do aluno no processo, o qual terá como foco central o texto, como já anteriormente referido:

... O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural único em cada contexto (...) O homem visto como um texto que constrói textos. (PCNs: 1999, p.38)

Se, como já demonstrado, a gama de textos que circulam no meio social é numerosa e estes se manifestam sempre em algum gênero, ter o aluno conhecimento amplo de como, na prática, se dá o funcionamento dos gêneros textuais é importante e necessário, tanto para a compreensão quanto para a produção, dado o que se apresentou como finalidade maior do estudo da Língua Portuguesa, especialmente no Ensino Médio, aquele no qual se concentra a presente pesquisa.

O trabalho com gêneros textuais, não resta dúvida, constitui excelente oportunidade para que o aluno lide com a língua, em seus mais diversos usos no dia-a-dia. Assim, questões de ordem gramatical não perdem sua importância; ao contrário, o lugar de tal conhecimento deve continuar preservado e valorizado. Apenas, muda-se o propósito do domínio desse conteúdo; torna-se ele fonte de reconhecimento e de utilização de uso, levando em conta a natureza social da produção escrita e a maior ou menor liberdade formal de que se dispõe na situação de escritura. Nada do que se faz lingüisticamente também estará fora de ser feito em algum gênero. Não é excessivo, pois, reafirmar que aquilo a que visa o ensino é a produção de textos, e não de enunciados soltos, desvinculados da realidade.

Bakhtin (2000), em sua teoria da comunicação verbal, aponta que

... A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (...) que emanam dos integrantes dessa ou outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também e sobretudo, por uma construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* de enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (p.279)

O fato de conceituar o gênero da forma como o faz, sem se prender exclusivamente ao lingüístico, certamente conduz à necessária mudança no trato da língua portuguesa na sala de aula: o conteúdo gramatical, longe de ser o único, constitui um dos motores do ensino; ao lado dele, outros elementos precisam de ser igualmente considerados, porque todos são essenciais na construção de um enunciado adequado a uma determinada instância social.

BRAIT (2005), trabalhando com alguns conceitos-chave de Bakhtin, destaca que este "afirma a importância do contexto comunicativo para a assimilação do repertório de que se pode dispor para enunciar uma determinada mensagem" (p.157), uma vez que os gêneros textuais não são formas comunicativas apre(en)didas em manuais, mas na interação social. Destaca a autora uma passagem do teórico em questão a qual claramente demonstra a distância existente entre o estudo lingüístico tradicionalmente desenvolvido e aquele pretendido e defendido pelos PCNs:

... A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio dos dicionário ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN: 2000, p.301 apud BRAIT: 2005, p.157)

Assim, se "... Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados..." (BAKHTIN: 2000, p.301) e se "... Os gêneros (...) organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais..." (idem), o mais adequado é ensinar o aluno a colocar o instrumento da expressão a serviço da situação discursiva. A aprendizagem do falar, de que trata a passagem destacada, amplia-se, sem dúvida, ao escrever, atribuindo a ele os mesmos princípios e consideradas as complexidades envolvidas na escrita.

Para tanto, é necessário que o professor possibilite a ele o contato com diferentes gêneros, no sentido de que este se torne capaz de perceber semelhanças e diferenças entre as diversas e diferentes produções; desenvolver um polilingüismo fundamental. Do mesmo modo que não se pode pensar em gêneros textuais ideais para serem trabalhados em sala de aula, nenhum deles deve, também, ser excluído. Levando em conta, então, o vasto conjunto disponível, um procedimento adequado será o professor fazer uma espécie de escalonamento na apresentação dos gêneros, num grau progressivo de dificuldade, partindo daqueles mais próximos da realidade do aluno para os mais distantes não deixando de considerar os diferentes graus de formalidade (do menos formal para o mais formal), de exposição pessoal (do mais privado para o mais público).

Retornando a questão do polingüismo e as especificidades dos enunciados, uma didática de língua portuguesa que se apóia nos gêneros textuais exige do professor procedimentos adequados ao propósito em vista.

No tocante à reação entre situação comunicativa e registro lingüístico, vários fatores interferem na escolha da forma de expressão mais adequada. Segundo Oliveira (2000), "... Além do grau de formalidade (...), o *status* dos interlocutores, o local, o assunto, o gênero textual (...), a modalidade escrita ou oral e a natureza monolocutiva ou interlocutiva, privada ou pública etc. da comunicação..." Portanto, o gênero define o registro e, ainda segundo Oliveira, "o que é virtude num gênero textual pode ser defeito em outro", observação que evidencia a inutilidade de "receitas prontas", que alguns professores utilizam, para eles válidas e infalíveis, como orientação de seus alunos na produção de textos de qualquer gênero. Assim, conselhos gerais, tais como "'não escreva eu acho', 'evite frases longas', 'não recorra ao sintagma *o referido* como mecanismo de coesão textual', 'evite e/ou'..." (OLIVEIRA: 2004, p.191) são, pois, inócuos, pelo fato de reduzirem a um denominador comum comportamentos lingüísticos que, antes de tudo, devem estar adequados à situação de interação de indivíduos por meio da linguagem.

Há gêneros em que a obediência à gramática normativa é contra-indicada, há outros em que ela é "facultativa", dependendo da situação comunicativa concreta em que o texto é produzido e do projeto de comunicação de quem o produz e outros ainda em que ela é "obrigatória"...

(idem)

Há portanto, condições específicas que determinam o maior, ou menor, rigor no uso do padrão lingüístico culto formal.

Conforme referido anteriormente, o gênero não constitui uma forma fixa e, segundo Brandão (2000),

... outra dimensão importante a se considerar na prática pedagógica, tanto em relação à produção textual quanto à leitura, é a tensão entre aquilo que BAKHTIN chama de *forças centrípetas* e *forças centrífugas*. Enquanto conjunto de traços marcados pela regularidade, pela repetibilidade, o gênero é relativamente "estável", mas essa estabilidade é constantemente ameaçada por pontos de fuga, por forças que atuam sobre as coerções genéricas. Em determinados Gêneros, essa tensão se faz marcar de maneira mais acentuada, em outras não. (p.38)

Como exemplo, a autora contrasta o gênero notícia, pertencente ao domínio discursivo jornalístico, e o domínio literário em geral. Enquanto o primeiro apresenta uma certa normatividade dos elementos constitutivos, o que torna esse gênero mais estável, no segundo tal não ocorre. No primeiro, a fixidez de elementos remete à existência constante de um quem,

de um quê, de um como, de um onde, de um quando, de um por quê; no segundo, não. As questões que aqui levantamos anteriormente acerca do texto de Manuel Bandeira – *Poema tirado de uma notícia de jornal* –, contratando-o com uma notícia jornalística, ratificam o pensamento da autora.

Desse modo, deve o professor ficar atento para o fato de, no tocante ao gênero, forças de concentração (centrípetas) atuam ao lado de forças de expansão (centrífugas). As primeiras garantem "... a estabilidade do sistema, a economia nas relações de comunicação e a intercompreensão entre os falantes" (BRANDÃO: 2000, p.38); as segundas possibilitam "... a variabilidade desse sistema com a criação, a inovação, e conseqüente inscrição do sujeito na linguagem com seu idioleto, seu estilo. (idem). Isso certamente irá deixá-lo em situação mais confortável para explicar a seu aluno que a questão, especialmente lingüística, da produção textual, não está, como já aludido, em quem escreve, mas em que situação comunicativa se dá a escrita, trazendo-lhe, pois, mais consistência nos freqüentes momentos em que o aluno compara o texto que escreve com aquele produzido por algum escritor renomado, principalmente nos casos em que a expansão (a criatividade) suplanta a concentração (estabilidade).

A relação entre a variedade padrão da língua e os estilos ultraformal, formal, semiformal e informal obedece ao seguinte princípio geral: gêneros de textos caracterizados pelos registros formal e ultraformal pressupõem um compromisso com o padrão. É o caso dos gêneros pertencentes aos domínios jurídico, científico, burocrático, didático e outros. Os informais pressupõem o não compromisso. E os semiformais, dependendo do gênero e da intenção comunicativa do autor, podem enquadrar-se no padrão ou dele se desviar, em maior ou menor grau. (OLIVEIRA: 2004, p.192)

A passagem acima confirma o que afirmamos anteriormente sobre o gênero como fator determinante das escolhas adequadas, e cabe ao professor orientar o aluno nesse sentido.

Todas as questões aqui levantadas sobre adequação lingüística, estabilidade *versus* inovação do sistema mostram-se pertinentes também no objetivo principal desta pesquisa: O emprego da pontuação. Se o gênero textual determina o que é ou não adequado, tal escola recai também no uso dos sinais gráficos; ou seja, determinados gêneros textuais permitem rupturas em relação ao padrão estabelecido, enquanto outros não fazem.

Ferreira (1997), em seu estudo sobre o parágrafo, estabelece uma divisão dos domínios discursivos (embora não faça ele uso dessa nomenclatura) em dois grandes grupos:

os normativos e os não normativos.

... Entre os primeiros situam-se os discursos "bem compactados", aqueles que se permitem agrupar conforme a temática e a finalidade, evitando desvios individuais e buscando na reprodução de modelos anteriores seu ponto de apoio (...)

Reservamos a designação de "não normativos" para aqueles em que os desvios provocados conscientemente pelo escritor produzem no leitor, ao invés de sentimento de recusa, prazer estético. (p.99-100)

No primeiro grupo, o autor inclui, por exemplo, os domínios discursivos burocrático, jornalístico, científico, jurídico; no segundo, o discurso literário "caracterizado pela individualidade criativa do autor" (p.100).

Quanto aos gêneros relativos aos domínios apresentados acima, poderíamos citar os seguintes: no discurso burocrático, o testamento, o contrato, o ofício, o requerimento, entre outros; no jornalístico, especificamente a notícia; no científico, o artigo, a monografia; no jurídico, a sentença, o acórdão, o parecer; no literário, a poesia, o teatro, a ficção.

Assim, nos gêneros normativos, a estabilidade e a economia na comunicação, bem como a necessidade de garantir o máximo de compreensão entre os envolvidos em cada uma das instâncias apresentadas não abrem espaço para que ocorra afastamento do padrão geral estabelecido; a pontuação, por conseguinte, vai ser utilizada, obedecendo às regras sintáticas, pela própria natureza desse campo: a combinação mais lógica possível entre as partes que compõem cada enunciado. Nos gêneros não normativos, porém, efetivamente tal obediência não sucederá, também aqui pelos propósitos estéticos próprios dos gêneros em questão.

Segundo Bakhtin (2000),

O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários – neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes (...) As condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são as oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, tais como a formulação do documento oficial, da ordem militar, da nota de serviço, etc. Nesse gênero só podem refletir-se os aspectos superficiais, quase biológicos, da individualidade... (p.283)

da intenção comunicativa do autor, podem enquadrar-se no padrão ou dele se desviar, em maior ou menor grau. (OLIVEIRA: 2004, p.192)

Desse modo, a não-normatividade do discurso literário implica a liberdade da expressão, a qual assegura a quem produz um gênero textual pertencente a esse domínio a possibilidade de não fazer uso do modelo lógico-gramatical de pontuação; a motivação para o emprego dos sinais gráficos pode estar atrelada a aspectos rítmicos, semânticos, estilísticos e constituirá um dos fatores necessários, à produção de sentido. Ao contrário, a normatividade dos gêneros pertencentes a domínios não literários impede a transgressão ao padrão sintático, que passará a funcionar como única possibilidade de emprego.

Uma didática de língua portuguesa assentada no estudo dos gêneros textuais não pode, definitivamente, considerar as ferramentas de produção sob uma única perspectiva. No caso da pontuação, enxergá-la única e exclusivamente pela ótica do padrão sintático é, na verdade, aniquilar as distinções existentes entre os diferentes gêneros textuais; perder de vista a heterogeneidade própria da natureza interacionista que eles encerram e deixar de tratá-los segundo os propósitos socioculturais a eles peculiares.

De acordo com os PCNs (1999), no que concerne à competência da representação e comunicação em língua materna, uma das habilidades a ser desenvolvida é "compreender e usar a Língua Portuguesa como (...) geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade" (p.47); quanto à competência de investigação e compreensão, "analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação, propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis)" (idem), conforme já destacados anteriormente.

Portanto é a língua tomada como forma de integração social a posição reafirmada, com todas as nuances que a caracterizam. Uma visão ampla que não pode entender um conjunto relativamente pequeno de regras de emprego dos sinais gráficos como única orientação possível, inclusive por ferir os princípios da adequação, já que, como vimos, o aconselhável em um gênero textual pode não o ser em outro, ou vice-versa.

No momento em que o livro didático mostra o padrão sintático como possibilidade única, contrariando, conforme apresentado no capítulo cinco da presente pesquisa, a abrangência que os diferentes autores declaram perseguir no tratamento dispensado à disciplina em questão, o horizonte de leitura, de compreensão e de produção textual do aluno

reduz-se a tal ponto, que pode impedi-lo de ver a pontuação como fator de produção de sentido e de finalidade estética.

Evidencia-se, pois, a necessidade de mudança da abordagem. Sem desconsiderar a orientação normalmente encontrada nos materiais por nós avaliados, ampliá-la, no sentido de garantir o trabalho pleno com os gêneros textuais. Nos domínios discursivos em que o artístico não seja o foco principal, os textos de diferentes Gêneros certamente tenderão a empregar os sinais gráficos de acordo com o padrão lógico-gramatical ; por outro lado, se o fator estético for um dos esteios da produção, o rítmico-semântico poderá aparecer como modelo seguido, rompendo as regras sintáticas e estabelecendo novos critérios. Os dois capítulos que seguem abordarão essas possibilidades.

8 – PONTUAÇÃO E TEXTO NÃO LITERÁRIO

De acordo com o exposto no capítulo anterior, a quantidade de gêneros reconhecidos culturalmente numa sociedade é extremamente grande, em função das diversas atividades humanas, cada uma delas correspondente a um domínio discursivo, que, por seu turno, comporta uma variedade de gêneros textuais, por meio dos quais se realiza a interação entre os indivíduos.

Segundo Bakhtin (2000),

... Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (p.302)

A observação que o autor faz em relação à fala aplica-se diretamente à escrita. Se cada indivíduo tivesse um jeito próprio de registrar, graficamente, uma receita de bolo, um bula de remédio, um contrato de prestação de serviços, por exemplo, de certo muitos ruídos haveriam de impedir a intercomunicação das partes envolvidas.

Voltando a Bakhtin (op. cit.),

... Há toda uma gama de gêneros mais difundidos na vida cotidiana que apresenta formas tão padronizadas que o querer-dizer individual do locutor quase que só pode manifestar-se na escolha do gênero...(idem)

Assim, no dia-a-dia, os textos que possibilitam a interação social entre um número muito grande de indivíduos, cujos interesses, posição social, valores, formação escolar são múltiplos, cerceiam a liberdade criativa, em nome da garantia de comunicação; a padronização constitui princípio básico de tal propósito, pois, para o referido autor,

... As condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, tais como a formulação do documento oficial, da ordem militar, da nota de serviço, etc. Nesses gêneros só podem refletir-se os aspectos superficiais, quase biológicos, da individualidade...(p.283)

Ao mesmo tempo afirma adiante que

em termos de estilo individual, "os gêneros mais propícios são os literários" ... (idem)

Acreditamos, pois, que a primeira grande divisão que pode ser feita no grande conjunto de textos entre os quais circulamos tem como critério a menor ou maior liberdade que o locutor possui em relação ao seu "querer-dizer". Se, para os diferentes gêneros, a possibilidade de refletir o traço individual de uso da língua não é a mesma, tal constatação conduz, invariavelmente, entre outros fatores, à adequação do modo de dizer ao gênero.

Essa maneira de perceber levou-nos a considerar a existência primeira de dois grandes conjuntos: Um formado pelos textos não literários e outro, pelos literários, o que se verifica no título deste capítulo e no do seguinte.

As restrições impostas aos textos não literários, considerados todos os elementos levantados, nesta pesquisa, até o momento, incluem o uso da pontuação. Conforme já declaramos, o modo de dizer das produções escritas geral, da mesma forma que determina a divisão apresentada acima, também favorece ou dificulta a compreensão do leitor em relação ao texto. Uma vez que este é produzido para ser consumido e o consumidor, em seu todo, constitui um grupo heterogêneo em diferentes aspectos, cuidados coma expressão são exigidos, no sentido de que a troca entre enunciador e enunciatário seja viável e levada a termo.

O fato de o conjunto em questão não apresentar, entre seus traços comuns, a intenção artística, implica um procedimento de uso do qual a surpresa, o desafio, o efeito expressivo em geral não devem fazer parte. A preocupação com a clareza, associada à referencialidade do conteúdo, acaba por trazer à expressão um caráter normativo e, por isso mesmo, padronizado.

Desse modo, é muito freqüente, nesses casos, o uso da pontuação obedecendo ao padrão lógico-gramatical, o qual, segundo vimos, se tornou modelo a partir do século XVI.

Poderíamos, então, admitir que tais regras de emprego dos sinais gráficos corresponderiam a um "grande uso", expressão que entendemos conotar o caráter informativo, utilitário, prescritivo, entre outros possíveis, dos textos não literários como um todo.

Do ponto de vista sincrônico, o emprego da pontuação tem como base de apoio, nos tempos de hoje, a sintaxe. Quase todos os livros didáticos aqui trabalhados, os manuais de orientação gramatical, vendidos em livrarias e em bancas de jornal, obedecem essencialmente a essa orientação. Existe, portanto, uma norma de procedimento que determina o padrão a ser seguido na produção textual.

No presente capítulo, selecionamos alguns gêneros textuais pertencentes a diferentes domínios discursivos, entre tantos outros igualmente possíveis. A tendência

normativa é a característica comum que apresentam. Buscamos, com tal estudo, comprovar o que, do ponto de vista teórico, vimos afirmando até o presente momento.

Nosso primeiro exemplo é o domínio burocrático, que, como já referido no capítulo anterior, envolve o gênero notarial, com seus respectivos subgêneros (inventários, testamentos, heranças, documentos de compra e venda de imóveis e de veículos, por exemplo), e o gênero redação oficial, cujos subgêneros são atas, ofícios, ordem de serviço, contratos de locação, entre outros pertencentes a essa gama.

Segundo Torreira (1993), o gênero notarial obedece "... a uma norma rígida, geralmente cópias de anteriores da mesma ordem, em que se alteram apenas os dados pessoais dos envolvidos nas transações" (p.100). Quanto à disposição gráfica, envolvendo a pontuação empregada, o autor afirma "... tratar-se de discursos sem parágrafos, contínuos, não admitindo intervalos", possivelmente "... o discurso mais conservador da língua escrita, mesmo quanto a emprego de formas lingüísticas" (idem).

Do mesmo modo que o gênero acima exposto, também a redação oficial obedece graficamente a padrões rígidos, nos termos propostos pela tradição. Assim, ainda segundo Torreira (op. cit.)

... documentos como atas, apostilas, atestados, certidões (...), circulares, etc, costumam compor-se de um único parágrafo (...) Quando tal não ocorre, vêm os parágrafos marcados por itens alfabéticos ou numéricos. Esses parágrafos equivalem, na maior parte dos casos, aos do campo jurídico, isto é, são usados de acordo com a original acepção do termo... (p.101)

Subgêneros tais como ofícios, portarias, ordens de serviço compreendem a divisão em parágrafos, seguindo o modelo descrito na passagem acima.

Sobre a redação oficial, temos também em Medeiros (1991) algumas considerações pertinentes ao nosso propósito:

... correspondência eficaz é a que gera uma resposta correta, que satisfaz às necessidades do emitente. (...) Redator experiente rejeita escrever "bonitinho", recusa fazer literatura (...) não é laboratório de experiências lingüísticas. É preciso colocar com muita precisão nossas idéias... (p.41-2)

Na passagem acima, percebemos a veemência do autor no que diz respeito ao aspecto formal da expressão. Deixa explícito que a garantia de eficácia reside, digamos, na ausência da marca de individualidade, já que não há espaço para "escrever bonito" e "fazer literatura", que certamente constituem-se desencadeadores da criatividade, o que, por sua vez,

pode gerar o diferente. No caso do gênero textual em questão, essa diferença não é bem-vinda, dado que não constitui campo de "experiências lingüísticas"; ao contrário, exige "muita precisão", daí a rejeição à novidade, que a pode colocar em risco.

Lembramos o que anteriormente afirmamos, com base em Oliveira (2004): O que é virtude em determinado gênero pode ser defeito em outro; ou seja, a criatividade, tida, a priori, como marca textual favorável, no caso em questão seria impossível de ocorrer, sob o risco de inviabilizar o propósito do texto em que fosse indevidamente usada.

Como exemplo do domínio discursivo burocrático, apresentamos um contrato de locação de imóvel (anexo 4).

Cada um dos itens assinalados com algarismos romanos identifica-se com o chamado parágrafo legal, o qual, nos textos jurídicos, aparece marcado por meio do sinal §, o qual corresponde a duas letras "s" entrelaçadas, abreviatura de *signum sectionis* (sinal de separação). Aqueles que recebem numeração de I a VI dizem respeito a dados pessoais das partes envolvidas, daí a possibilidade de alteração no texto, em função do completamento correspondente à referida identificação. Os demais, de VII a XV, bem como aquele existente antes do indicado pelo algarismo I, apresentam texto padronizado, segundo características anteriormente mencionadas.

Dos sinais de pontuação existentes, destacamos o emprego de dois deles: Os dois-pontos e o ponto-e-vírgula. Percebemos que, em ambos os casos, é rigorosamente seguida a orientação gramatical: no caso do primeiro, aparece antes de enumeração; no do segundo, separa os diferentes itens enumerados. Do mesmo modo que esses sinais, as vírgulas também são utilizadas de acordo com a orientação sintática.

Como observação final, a presença da expressão "Parágrafo Único", após o parágrafo IX, uma espécie de subtítulo que abre uma especificação do conteúdo do item em que está inserido.

A forma de indicar a paragrafação, própria do texto jurídico, e a presença da expressão acima citada aproximam o contrato em questão à diagramação das leis. Outras semelhanças são também facilmente detectadas, como, por exemplo, a linguagem, que, entre outras marcas, se mostra eminentemente denotativa. No âmbito do confronto, por outro lado, é a linguagem o componente de diferenciação entre o gênero em questão e o já trabalhado poema de Thiago Melo. A observação, neste momento, visa exclusivamente, a relembrar os comentários e comparações feitos, quando abordamos o referido poema.

O próximo exemplo pertence ao domínio discursivo jurídico, do qual registramos aqui o gênero textual sentença (anexo 5).

Na condição de discurso jurídico caracteriza-se aquele que, entre outras atribuições doutrina, decide, estima acerca das manifestações jurídicas.

Como marcas pertinentes a esse domínio, temos a linguagem essencialmente técnica, o exercício de poder, a utilização de pressupostos lógico-deônticos.

No caso específico do gênero sentença, trata-se de discurso decisório, que à semelhança de outros gêneros do mesmo domínio, possui a característica modal poder-fazer-dever. Corresponde a uma prática textual de cunho performativo, capaz de modificar a situação jurídica de um indivíduo. À semelhança do discurso burocrático, analisado anteriormente, o decisório exibe uma organização de estrutura própria.

Remetendo ao referido anexo, percebemos, em termos estruturais, um padrão fixo, independente do produtor do texto: Uma espécie de ementa, que apresenta os pontos relevantes do texto; o relatório e a fundamentação propriamente dita do relator”. O fato de tratar-se de texto de apelação justifica a referência "A sentença (fls. 407/416" (p.2) do relator; responde, pois, a um recurso de sentença lavrada em primeira instância.

Se, por um lado, o relator faz uso dos mais variados recursos lingüísticos no desenvolvimento de sua argumentação, chegando a valer-se da ironia como reforço de estratégia argumentativa, por outro, não percebemos apelos artísticos no tocante ao uso da pontuação. O gênero determina, pois, que, entre os cuidados com a clareza, esteja o emprego dos sinais gráficos.

Desse modo, retomando Chacon, o ritmo que se estabelece, a partir da colocação das vírgulas, por exemplo, remete ao jogo de alternâncias entre o que deve ser destacado (mais saliente), a que se deve a presença das pausas, e o que não deve (menos saliente). Tal marcação rítmica incide sobre o modelo lógico-gramatical, que, como inúmeras vezes referido, se liga à sintaxe.

O caráter lógico dos pressupostos em que se apóia o discurso jurídico, de certa maneira, corresponde ao padrão lógico dos silogismos, característicos da dedução, a qual, por sua vez, constitui uma forma de raciocínio muito frequente nesse domínio discursivo. A Lógica, como ciência, deita, assim, suas raízes.

É importante destacar, no entanto, que não se trata aqui de relacionar a argumentação ao positivismo. Este, no dizer de Perelman, caracteriza as ciências naturais, pelo seu caráter de demonstração. Nas ciências sociais, a interferência de fatores externos, tais como

aspectos psicológicos, momento histórico, valores sociais, por exemplo, determinam uma forma de proceder particular, distinta da demonstração: a argumentação, em seu sentido pleno.

Quanto ao emprego dos sinais gráficos, a "lógica" da qual resulta o padrão gramatical vigente alude ao caráter da padronização, da normatividade que o modelo de base sintática favorece. Relembremos que foi baseado nesses mesmos propósitos, que, como vimos, Luiz Vicente alterou os textos do pai, Gil Vicente, no momento em que o racionalismo marcava a visão do mundo da sociedade de então.

Assim, o caráter normativo do gênero sentença enseja muito pouco a criatividade e a individualidade de expressão; a pontuação mostra-se claramente como um dos traços que caracteriza sua ausência de inventividade.

Como terceiro, e último, exemplo, tomaremos o domínio discursivo jornalístico, com o gênero notícia (anexo 6).

A riqueza de gêneros textuais desse domínio, especialmente em função da facilidade de acesso a meio impresso, fornece ao professor material que pode ser explorado, em sala de aula, sob diversos aspectos. Conforme já comentamos acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a língua em uso, em diferentes graus de manifestação, constitui a base do trabalho sistemático com a língua portuguesa na sala de aula. Em termos metodológicos, a utilização do jornal na sala de aula mostra-se um excelente recurso.

No caso específico do gênero por nós escolhido, o propósito de atingir um público grande e heterogêneo e de atender à sua finalidade maior – fornecer informações claras, objetivas impõe à notícia algumas restrições textuais.

Ao longo dos últimos anos, jornais de grande circulação têm publicado manuais, alguns "de redação", outros "de estilo", que visam a regulamentar o gênero em questão. As diferenças que apresentam entre si relacionam-se mais diretamente à filosofia interna de cada uma das empresas às quais pertencem os periódicos, do que propriamente a questões de ordem lingüística. Segundo Torreira (1993),

... a matéria, na verdade, se dispõe de forma pragmática, direcionada para o uso segundo regras prescritivas que obedecem a uma necessidade: prender a atenção do leitor e dela dispor pelo menor espaço de tempo possível. (p.113)

No conjunto das regras prescritivas às quais se refere o fragmento acima, está a orientação dada no tocante à pontuação, entre outras relativas à seleção vocabular, aos conectores, à estruturação dos períodos, por exemplo

No texto selecionado – *Susto no carnaval paulista* –, o emprego dos sinais gráficos obedece rigorosamente às regras estabelecidas pela gramática tradicional. Não se observa nenhum recurso de expressividade, o que certamente é evitado no intuito de impedir a ocorrência de dificuldades para o leitor.

A ordem direta é quebrada somente pelo uso de inversões que não provocam ruído na comunicação. Estas referem-se ao deslocamento de adjuntos adverbiais para o início dos períodos, anteposição esta devidamente marcada por vírgula, como recomenda a regra gramatical que dá conta desse caso.

A princípio, é possível imaginarmos que a redação da notícia jornalística reduz-se ao preenchimento de uma forma de onde fazem produtos que pouca diferença revelam em relação aos seus autores. Se, por um lado, no nível do texto em si, a semelhança pode ser grande, produto da padronização que, como já abordado, ocorre em, praticamente, todos os jornais, por outro, o diferencial sempre é possível de ocorrer, e a criatividade busca um caminho para estabelecê-lo. Ainda que não se encontre no uso dos sinais gráficos, o que, com certeza, traria prejuízos à informação como um todo, nas manchetes, ao contrário, o jornalista encontra terreno fértil para a exploração de recursos de expressividade. Nelas, a criatividade funciona como isca que aça a atenção do leitor, instiga-o a ler a matéria, sem risco em relação ao seu objetivo maior.

Sejam, por exemplo, "O nepotismo mora ao lado" (O Globo – 15/2/06) e o "Risco da libanização" (O Globo – 26/2/06), nos quais a intertextualidade e a criação neológica mostram-se ferramentas da criatividade do profissional.

Em suma, os três gêneros textuais aqui apresentados, embora atendam a propósitos distintos em termos de interação social, obedecem a regras bem definidas, o que os faz pertencer ao conjunto dos textos normativos. Entre essas regras, está aquela correspondente à pontuação, remetendo o emprego dos sinais gráficos a uma padronização que, dados os propósitos que as produções encerram, elege o modelo lógico-gramatical como norteador.

Assim, no momento em que o livro didático apresenta ao aluno a sintaxe como base única de apoio para o uso da pontuação, limita-lhe a perspectiva, instrumentalizando-o exclusivamente para a leitura do texto não literário, o qual, segundo verificamos, constitui produção "bem comportada", ou seja, aquela em que não há a intenção artística na produção de sentido.

Essa avaliação de procedimento não deve, no entanto, levar a uma conclusão errônea: a de que julgamos dispensável ao aluno conhecer e fazer uso de tal modelo. Se, em

vários momentos desta pesquisa, destacamos o papel do PCNs como orientação da prática pedagógica em língua portuguesa e o cuidado que o professor deve ter, no sentido de propiciar a seu aluno o contato com uma grande diversidade de gêneros textuais, seria contraditório excluir da sala de aula os exemplos aqui apresentados.

A grande questão que colocamos em relação à abordagem do referido material apóia-se no fato de que, da maneira como o assunto Pontuação é apresentado, exclui uma gama considerável de textos, os literários, nos quais a expressividade e o tom artístico repousam no emprego não normativo dos sinais gráficos.

Enfim, não julgamos ser exagero considerar que, na essência, o livro didático produzido até o momento vai de encontro às competências e habilidades em língua portuguesa estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

9 – A PONTUAÇÃO E O TEXTO LITERÁRIO

No capítulo anterior, trabalhamos com o que denominamos texto normativo, aquele que se constrói segundo regras rígidas referentes a diferentes aspectos. Neste, nosso foco recai sobre o não normativo, que se caracteriza pela individualidade criativa do autor – o texto literário.

Segundo Barthes (2004),

Texto quer dizer Tecido; (...) perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Se gostássemos dos neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (hyphos) é o tecido e a teia da aranha). (p.75)

O "sujeito", referido acima, que, à semelhança de uma aranha que se desconstrói na sua própria construção, se desfaz no contato com a escritura, traduz o leitor e sua respectiva resposta ante o texto que se lhe apresenta.

A imagem da teia, em Barthes ou em João Cabral de Melo Neto, em *Tecendo a manhã*, traduz a um só tempo, o processo no qual se envolvem autor e leitor. Em relação ao autor, todo o trabalho quase artesanal de selecionar os fios, que correspondem às escolhas lingüísticas em seus diferentes campos, e de entrelaçá-los, o que leva às palavras, às frases, ao texto em si, como se, naquele momento, fosse ele capaz de aprisionar o sentido e, posteriormente, o leitor, metáforas do que ocorrer com os insetos; quanto ao leitor o envolvimento decorrente do prazer de deixar-se envolver, no intuito de resgatar-se como indivíduo, ou, no dizer de Barthes, o "corpo de fruição" (op.cit, p.73)

Com relação ao prazer, Henriques (1997) afirma que "... embora o prazer do texto não seja um valor exclusivo da Literatura, ele (...) é indubitavelmente um dos valores da Literatura ..." (p.18), a qual faz com que "... o prazer do texto passe pelo prazer de pensar..." (idem).

O texto literário, portanto, tem a capacidade de capturar positivamente o leitor por meio de diversos recursos. Affonso Romano de Sant'Anna, no artigo *Saber falar poemas*, publicado no caderno Prosa e Verso do jornal O Globo, de 14 de julho de 2001, relata uma experiência que viveu na Biblioteca Joanina, na Universidade de Coimbra, onde vários poetas, inclusive ele próprio, falariam "seus poemas para uma platéia cercada por estantes com 300 mil livros encadernados a ouro". No momento em que Kajetan Kovic, poeta esloveno, leu seus poemas em sua língua materna, Sant'Anna declara que, apesar de não entender uma só palavra

da referida língua, a intensidade com que Kovic lera seus poemas faz com que o escritor brasileiro perceba algo, "apenas pela sonoridade emitida, pelo ritmo, entonação", e se emociona "com a emoção dele e com o que a sonoridade de suas palavras magicamente me comunicou".

A partir do relato do poeta, assume o discurso, nesse mesmo artigo, o Affonso Romano de Sant'Anna estudioso e teórico de literatura, que traz a seguinte reflexão:

... Há algo intrigante na sonoridade da poesia, algo que a música popular potencializa e que os poetas como Lorca, Maiakovski e Dylan Thomas tão bem exploraram. Há um sentido encantatório e mágico no ritmo, na sonoridade impressa na seqüência de vocábulos, sobre o que muito já se dissertou e se praticou seja em Platão, seja em Nietzsche e seu Zaratusta, aquele poeta/profeta que seduz mais pela melodia do que diz que pelo contraditório e questionável do que exprime.

Na passagem acima, que trata especificamente da poesia, a confirmação daquilo que anteriormente afirmamos: a capacidade que a literatura tem de fazer com que o leitor se deixe prazerosamente encantar pelo texto. Destacamos também a importância que o autor dá ao ritmo e à sonoridade como fatores dessa apreensão.

Em se tratando de uma pesquisa que tem como finalidade o ensino, uma questão imediatamente se coloca frente a nós: se, mesmo sem conhecer a língua em que fora produzido um texto, um determinado ouvinte teve prazer e ouvir e construir um sentido, guiado exclusivamente pelo ritmo e pela sonoridade das palavras, percebidos pela leitura oral, por que com o aluno do Ensino Médio, falante nativo de língua portuguesa não se dá resultado semelhante, quando do contato com textos escritos nessa mesma língua? É certo que, no caso do autor do artigo citado, se trata de um ouvinte particular, mas, apesar desse considerável diferencial, o gosto pela leitura e o aluno do Ensino Médio parecem andar em vias paralelas.

A dificuldade de ler, o desinteresse pelo livro constituem grandes obstáculos, nesse nível de escolaridade. Especialmente pelo fato de ser esse o momento em que o texto literário começa a ser trabalhado de maneira sistemática; o professor, nas aulas, apresenta ao aluno autores e momentos literários diversos. Mais do que conteúdo de uma disciplina, o contato com textos de excelência revela-se fundamental no desenvolvimento da percepção do mundo, em termos físicos, psíquicos, sociais e, nesse caso, o total despreparo do aluno pode fazer da prática docente um trabalho de Sísifo.

Questões de ordem metodológica podem constituir um dos aspectos desse problema. A primeira delas passa pela maneira como as escolas montam suas grades

curriculares, dando origem a três disciplinas distintas – Língua Portuguesa, Literatura e Redação, como se independentes umas das outras o fossem. Maiores são os problemas quando os professores que ministram cada uma delas não apresentam visões afinadas quanto ao ensino da língua, consideradas as suas modalidades e formas de expressão; especialmente o seu papel de elemento de interação social.

Essa falta de sintonia na prática docente dificulta, e muito, a visão global do aluno em relação à língua materna e às suas diversas manifestações. Exposto, à força da maneira como lhe são apresentadas, a três áreas distintas e disjuntas, ele não consegue relacioná-las, ficando, pois, muito distante do que realmente é. Língua e literatura não constituem áreas estanques; ao contrário, formam um elo indissociável no qual aquela é instrumento da materialização estética e esta, a manifestação plena da potencialidade lingüística. Quanto à redação, é a expressão oral ou escrita, de uma intenção que pode ter ou não finalidade artística.

Segundo Coseriu (2002),

O emprego da linguagem na vida prática é, efetivamente, um uso. Também podemos dizer que o emprego da linguagem na ciência é um uso. Porém não o emprego da linguagem na literatura, que não é um uso particular, mas, sim, representa a plena funcionalidade da linguagem ou a realização de suas possibilidades, de suas virtualidades. (p.39)

Assim, é o fator estético que distingue, de acordo com a passagem acima, a língua em uso da língua literária. Não podemos, no entanto, nos esquecer de que a estética tem, na forma criativa de uso dos recursos lingüísticos uma fonte de sua construção. Entre eles, está a pontuação, com variada possibilidade de emprego, reafirmando ou desconstruindo modelos estabelecidos, pois, segundo Cagliari (2000),

Nos tempos atuais, tem-se constatado um uso muito comum dos sinais de pontuação que não acontecia antes. Trata-se da colocação de mais de um sinal de pontuação em seqüência. É uma forma de dizer sem palavras e, por isso mesmo, constitui um recurso de amplo uso (...) Além dos tradicionais grupos de sinais, (...) encontra-se, às vezes, combinações à primeira vista estranhas (...) Curiosamente, as gramáticas e até os estudiosos de um modo geral, não se referem a esse tipo de uso combinado de sinais de pontuação.(p.71)

As gramáticas, como função precípua, apontam os empregos concernentes à língua exemplar, razão por que não nos surpreende o fato de elas não registrarem, ao tratarem da pontuação, as combinações mais usuais dos sinais gráficos. Causa-nos, no entanto, espanto

o que ocorre com os livros didáticos apresentados no quinto capítulo. Embora os autores declarem ter como propósito colocar o aluno em contato com a utilização da língua portuguesa em diferentes gêneros textuais, no caso específico da pontuação, acabam por limitar-se às regras sintáticas, o mesmo encontrado nas tradicionais gramáticas. Não estão, portanto, esses autores cumprindo com o que expõem na apresentação de suas respectivas obras.

As "surpresas" possíveis de acontecer no texto literário deixam, pois, de ser contempladas, como se não fossem possíveis de ocorrer. Desse modo, a visão do aluno, a partir dessa orientação, é parcial, no tocante ao emprego do recurso em questão.

O traço de desconstrução que caracteriza a arte em geral, da qual a literatura é uma das manifestações traz em si a possibilidade de formas de expressão que, mesmo contrariando a norma, se apóiam no sistema da língua. Essas variações com valor expressivo-afetivo remetem ao conceito de estilo, apresentado a seguir.

9 – O estilo e sua relevância

A palavra "estilo" provém da forma latina *stilus*, que significa "objeto em forma de haste pontiaguda para escrever sobre tabuinhas enceradas". Dessa significação de base, segundo Henriques (1997), "passou a significar, por um processo metonímico, a própria escrita e, depois, a linguagem considerada em relação ao que ela tem de característico." (p.26)

No domínio da linguagem, encontramos um número considerável de conceitos de estilo, envolvendo marcas relativas, por exemplo, a escolhas entre alternativas de expressão; características individuais; desvios da norma, conforme nos traz Martins (1997: p.1).

Estilo e estilística são morfologicamente aparentados. Assim, a complexidade que envolve o primeiro manifesta-se igualmente no segundo, como nos demonstra Martins (idem).

O que é Estilística? Eis uma pergunta a que não se responde fácil e prontamente. Pode-se dizer, como princípio de explicação, que Estilística é uma das disciplinas voltadas para os fenômenos da linguagem, tendo por objeto o estilo, o que remete a outra embaraçosa e infalível pergunta: e o que é estilo? (p.1)

Nessa tentativa de chegar a uma resposta à pergunta que fecha a passagem acima, Cressot (p.15) restringe-se a considerar o estilo dentro do espaço lingüístico. Para tanto, comunga, em idéia com Spitzer ("a elaboração metódica dos elementos fornecidos pela

língua") e com Marouzeau ("a atitude tomada pelo intente, escritor ou falante, perante o material fornecido pela língua").

Monteiro (2005), apoiando se em Herculano de Carvalho, defende que

O estilo, em última instância, seria uma forma peculiar de encarar a linguagem com uma finalidade expressiva. No dizer de Herculano de Carvalho (1973), trata-se de um conjunto objetivo de características formais presentes num texto como resultado da adequação do instrumento lingüístico aos propósitos específicos do ato em que foi produzido. (p.47)

Vale destacar, a partir da passagem acima, que "os propósitos específicos do ato em que foi produzido" abrangem fatores sociais, psicológicos, históricos que interferem na produção, e, conseqüentemente, nas escolhas feitas pelo autor, que poderão, em função dos referidos propósitos, confirmar a norma lingüística ou dela se afastar.

Assim, em se tratando do texto literário, tanto a manutenção da norma quanto a produção de desvios produzem no leitor prazer estético. Segundo Coseriu (2002), norma e desvio nada mais são do que potencialidades pertencentes a um sistema lingüístico. Para esse autor, portanto,

... longe de ser a linguagem da literatura e, em particular a da poesia, um desvio em relação à linguagem considerada objetiva, são estes tipos de linguagem objetivas, inclusive o emprego na vida prática e também o emprego nas ciências, os que emergem de uma drástica redução da plenitude funcional da linguagem. (p.39-40)

Entendemos dever também se essa a perspectiva quanto à pontuação: considerar as diferentes bases sobre as quais o emprego dos sinais gráficos se apóiam e, entre essas, entender o padrão lógico-gramatical como uma das possibilidades.

Cressot, ao abordar a pontuação, afirma que:

... Estes sinais têm uma função dupla. Primeiro, uma função intelectual, lógica. O ponto informa-nos (...) sobre a extensão da frase e o seu fim, a vírgula, compartimentando uma massa sem ela demasiado compacta, destacando os elementos paralelos ou com direções diferentes, dá à frase uma clareza de ordem intelectual; as aspas enquadram citações; o travessão nota a mudança de interlocutor; o parêntesis, pontos de interrogação, de exclamação são suficientemente explícitos, etc.

Mas isto não tem grande interesse estilístico. O essencial é que a pontuação constitui o único meio de que a escrita dispõe – e muito parcialmente – para anotar a entoação (...) Todos os sinais têm em comum o facto de corresponderem à uma pausa (...) O que interessa à estilística é menos o aparelho morfológico da pontuação do que o valor afectivo

destas pausas, elevações de voz ou modificações no tom ou no registro. (p.47-48)

O valor afetivo a que a passagem acima faz menção corresponde ao uso peculiar de cada autor ou de um mesmo autor em diferentes obras, no intuito de registrar graficamente intenções de diferentes ordens. Desse modo, colocados os sinais gráficos na condição de signos lingüísticos, amplia-se o papel que desempenham, vistos, então, como significantes capazes de evocar significados, não só aqueles que o autor intenta, mas também outros apreendidos pelo leitor, no jogo dialógico que se estabelece entre um e outro.

Segundo Cardoso (2003), existe uma estreita relação entre a trama textual e o emprego dos diferentes sinais; a pontuação é, pois, o indicador de superfície do grau de distância, ou de ligação, entre os constituintes da representação mental que subjaz ao texto. A posição que o autor assume deixa implícito o papel da emoção e da vontade no plano da expressão.

No dizer de Coseriu, se há no discurso literário um desvio proposital da norma, seu efeito, além de agradável ao leitor, é essencial à tessitura da obra. Assim, vírgulas, ponto de exclamação, reticências, por exemplo, colocados fora do padrão sintático vigente, não podem ser desconsiderados, dado serem determinantes na produção de sentido do texto.

Assim, para o autor em questão,

... Se é certo que todos os textos têm sentido, os literários são aqueles textos que se apresentam como construção de sentido. (...) quero indicar que o sentido deve ser entendido como um nível de conteúdo superior, com relação ao qual (...) os significados de língua funcional como signos apenas significantes... (2002: p.38-9)

No texto literário, as escolhas dos elementos lingüísticos, cabendo nesse conjunto os sinais de pontuação, funcionam como significantes que conduzem a um sentido que se constrói em um espaço que transpõe o enunciado no nível factual, referencial; vai além da expressão de superfície. No dizer de Guerra da Cal (1969),

O estilo literário vai muito além do meramente verbal. Ter um estilo não é possuir uma técnica de linguagem, mas principalmente ter uma visão própria do mundo e haver encontrado uma forma adequada para expressar essa paisagem interior. (...) Sob o estilo verbal está a síntese intransferível das reações intelectivas e emocionais que a realidade provoca no escritor (p.51)

As motivações emocionais inerentes ao estilo não se estabelecem unicamente sob a pele das palavras. O mesmo autor alude à existência de uma pontuação estética, literária,

apoiando-se em Larbaud, segundo o qual, do mesmo modo que existe uma língua literária que se relaciona com a linguagem corrente, existe uma pontuação literária aposta a uma pontuação corrente. Cada escrita fará, pois, uso dessa pontuação literária de maneira personalizada, atendo-se mais ou menos, às regras fixadas pela gramática da língua.

Na condição de recorte de uma realidade construída em um determinado momento histórico, a partir de condições de produção específicas, aliadas à finalidade estética, o texto literário materializa esses fatores condicionantes por meio de seus instrumentos próprios de expressão:: palavras e sinais de pontuação.

Por conta disso, do mesmo modo que as escolhas relativas ao léxico, à estruturação da frase, às classes de palavra constituem maracás do estilo, a maneira como um determinado autor, em um certo texto utiliza a pontuação também o é. Se existem regras que fazem da sintaxe a base para o emprego dos sinais gráficos (a pontuação gramatical), a prosódia faz-se igualmente presente, no momento em que o apelo ao ritmo se evidencia (a pontuação rítmica).

O ponto final, a vírgula, o ponto-e-vírgula, o travessão, os parênteses, os pontos de interrogação e de exclamação, as reticências "têm em comum a indicação de uma pausa, precedida de queda, suspensão ou elevação da voz" (MARTINS: 1997, p.61), mas sugerem diferentes inflexões, constituindo uma ferramenta adequada na reconstituição daquilo que o autor, em seu texto, tencionava expressar. Embora, segundo Catach (199), estejam muito aquém das inúmeras possibilidades existentes na voz humana, a criatividade de quem deles faz uso constrói meios, muitas vezes surpreendentes, a fim de materializar a emoção, a afetividade, da forma mais próxima possível do pretendido.

Segundo MARTINS (op. cit., p.62),

... Dado o seu valor afetivo, além do exclusivamente lógico, ligado à sintaxe, ao pontuação não segue regras absolutas, e varia muito com os escritores, sendo alguns mais pródigos e outros mais econômicos com relação a esses sinais.

Em ambos os casos, trata-se unicamente de opções que o escritor tem a seu dispor, ao produzir seu texto. Imaginar o ato criador submetido a uma camisa-de-força gramatical seria fechá-lo, cristalizá-lo de tal modo, que o criador perderia seu sentido essencial, passando a portar-se como mero repetidor, o que contradiz a essência do texto literário.

9.2 – A manutenção e a ruptura de um modelo vigente

Na produção literária, a língua coloca-se a serviço da estética. A finalidade artística faz com que o escritor-artesão se valha do sistema lingüístico, que contém todas as potencialidades, no intuito de materializar no texto escrito todas as suas intenções. Nesse manuseio virtual dos recursos que estão a seu dispor, o artista da palavra ora encontra na norma a ferramenta que busca, ora afasta-se dela, desconstruindo-a. Desse modo, encontramos nos escritores diferentes graus de subversão ao padrão lingüístico estabelecido. No que se refere ao emprego dos sinais gráficos, isso igualmente ocorre. Há textos em que o modelo lógico-gramatical da pontuação é seguido; em outros, motivações diferentes norteiam o uso. É, pois, uma simples questão de adequação aos propósitos em mente.

Apresentamos, a seguir, alguns textos ou fragmentos nos quais os sinais gráficos, da maneira como foram empregados, se mostram recursos importantes na produção de sentido.

José Saramago, por exemplo (anexo 7) um dos autores que exemplifica a ruptura do padrão de pontuação vigente. A novidade da construção em blocos, longe de ser moderna, remete à tradição medieval do texto, assunto já abordado nos capítulos iniciais desta pesquisa. Segundo Arias (2003, p.71), o próprio Saramago declara: "Meus textos têm de ser decifrados". Entendemos que relacionar sua produção, no século vinte, ao modelo da Idade Média seja uma das primeiras decifrações.

Em entrevista concedida a Arias, que posteriormente a publicou em livro, o escritor português tece considerações interessantes acerca de seu estilo literário. No caso específico da pontuação, faz o seguinte comentário:

... estivera a recopilar materiais num meio, o camponês, onde parte da cultura se transmite oralmente. As pessoas contam as coisas, e no tempo de que estou a falar mais ainda, porque quase todos eram analfabetos. Tudo se comunicava oralmente, os contos, as lendas, os provérbios, toda a sabedoria de uma sociedade viva e articulada se transmitia oralmente. O que chegava por escrito eram as leis do governo, algo que eram obrigados a cumprir, não a ler. (2003: p.74)

O registro acima demonstra a importância da oralidade na obra do autor. Cosendey (2005) encontra em Zumthor (s.d.) apoio sobre a afinidade existente entre o oral e o escrito. Segundo o autor,

Admitir que um texto, num momento qualquer de sua existência, tenha sido oral é tomar consciência de um fato

histórico que não se confunde com a situação de que subsiste a marca escrita, e que jamais aparecerá (no sentido próprio da expressão) "a nossos olhos". (p.35)

Em Saramago, a interferência do oral no escrito é visível, na maneira, por exemplo, como o autor pontua o texto.

Outro ponto importante a destacar no fragmento da referida entrevista diz respeito à oposição que estabelecemos anteriormente entre os textos normativos e os não normativos. O texto escrito que chegava ao povo eram as leis, com suas regras de conduta, que se estendiam ao caráter "regrado" da produção. Em contrapartida, a liberdade estava nos relatos do povo, nas suas formas de dizer, que foram as fontes buscadas pelo autor; não se deixavam, portanto, prender.

A justificativa da aproximação da fala com a escrita o próprio Saramago apresenta:

... quando falamos (porque agora se trata de falar, não de escrever, não usamos pontuação, falamos como se faz música, com sons e pausas (...), e falar é apenas isso, uma sucessão de sons com pausas...(2003: p.74-5)

O padrão rítmico-semântico evidencia-se nas escolhas efetuadas pelo ator, o que, por sua vez, também retoma a tradição medieval, como vimos em Gil Vicente, da literatura lida em voz alta. Essa é a recomendação que Saramago faz aos leitores, no sentido de evitar problemas quando do contato com a obra

... Tenho necessidade de que o que estou a escrever possa ser dito. É isto que recomendo aos leitores quando dizem: mas eu não entendo, eu não entendo. Então respondo que talvez possam entender melhor se lerem em voz alta (...) pois são eles que vão descobrir e encontrar o ritmo, a música que está ali.

No caso do fragmento apresentado, o autor não separa os períodos conforme a orientação sintática, mesmo quando faz uso de períodos longos, com muitas orações subordinadas. É possível, no entanto, perceber que os recortes feitos pelos pontos finais traduzem a organização de blocos de sentido, envolvendo orações relacionadas por um conteúdo comum, como se o final de cada período só pudesse ser estabelecido a partir do conjunto de orações que o formam.

Desse modo, o ritmo constitui-se um elemento extremamente relevante para o sentido de cada uma dessas partes, o que, por sua vez, remete à fala, que também se organiza em blocos de sentido, percebidos pela entonação e pela linha melódica.

Em Clarice Lispector (anexo), também é possível perceber a supressão de alguns sinais de pontuação, como recurso de representação do fluxo caótico do pensamento, num processo de superposição de situações e idéias, que, na realidade cotidiana, também precisam se apreendidos simultaneamente. A diferença entre o real externo e o do pensamento reside no elemento espaço, confirmando, assim, uma das leis da Física, segundo a qual "dois corpos não podem ocupar ao mesmo tempo o mesmo lugar no espaço". No mundo exterior, um número infinito de fatos podem ocorrer simultaneamente, em espaços distintos; no pensamento, a sensação é a de que não corre tal separação espacial, enquanto o tempo tem um disposição mais psicológica do que cronológica.

Assim, a maneira como a autora expõe suas idéias associa-se a questões de ordem rítmica, e não sintática.

Na passagem em questão, a personagem Lóri lembra-se de fatos. Esse aparente monólogo constitui, na verdade, um diálogo que estabelece consigo mesma. A marca do discurso oral faz-se, assim, presente, com todos os aspectos rítmicos envolvidos.

Outro ponto a destacar diz respeito ao fato de a autora iniciar o texto com letra minúscula, como se fosse não um início, mas a continuação de um texto que já vinha sendo escrito e não atualizado.

Por fim, chama atenção a forma surpreendente no uso dos dois-pontos, ao final do texto, marcando, segundo as regras gramaticais, uma pausa que antecede, no caso, uma explicação, que, no texto, permanece imanente.

Guimarães Rosa é outro autor cujo emprego da pontuação desperta grande interesse. Em sua obra, a marca da oralidade desempenha papel importante desse grande contador de "causos", reproduzindo os traços lexicais e rítmicos da fala do homem do interior. Em Rosa, assim como nos autores anteriormente apresentados, dá-se o impacto do leitor ao entrar em contato com a expressão escrita, desenvolvendo naquele o sentimento de que tem diante de si um texto a ser decifrado, na medida em que as modalidades lingüísticas oral e escrita se superpõem de tal maneira que, à primeira vista, se trata de um tecido impenetrável pela impossibilidade de se distinguir as malhas entrelaçadas da teia.

No dizer de Saramago, na entrevista concedida a Arias (2003: p.76), o texto de ficção "é como um pequeno mundo onde as coisas se comportam de outra maneira". Assim, "o leitor tem de entrar nesse mundo, penetrar nele, aceitar as suas regras e ir adiante" (op. cit.), o que facilmente ocorre, segundo ele, "no momento em que o leitor sabe quais são as regras do jogo".

Ler, nesse caso, mostra-se um grande desafio, com superação de obstáculos. O jogo instigante que se estabelece nesse processo, para o autor português, "a intervenção do leitor será muito mais intensa, muito maior" (op. cit.). A dificuldade açula a relação deste com o texto.

Com relação ao fragmento apresentado, o aprisionamento do leitor desavisado ao padrão lógico-gramatical da pontuação poderia trazer dificuldades para a compreensão do texto rosiano, uma vez que o ritmo é a base da construção.

A primeira observação importante recai sobre o emprego dos dois-pontos. No terceiro parágrafo, por exemplo, a expectativa é de que, após o sinal, ocorra o discurso direto; no entanto, a presença do conector que denota a utilização do discurso indireto, o que é reforçado é reforçado tempo verbal empregado. A mesma situação, sem o apoio do verbo, reaparece no quarto parágrafo. Essa construção aponta para a oralidade, que também se mostra em outras duas ocorrências do referido conector, em oração subordinada substantiva apositiva.

Sobre a influência do oral no escrito, também se observa a presença de marcadores de seqüenciação "e" e "ai". Com relação ao primeiro elemento de coesão, constitui herança dos manuscritos medievais: uma estrutura sintática, no caso de Rosa também estilística, em que o ritmo do texto falado se faz presente. Mais uma vez, um traço que, para muitos, o estilo modernista empregou no intuito de desfazer as fronteiras lingüísticas rígidas entre a língua falada e a escrita, constitui-se, na verdade, retomada de um procedimento histórico.

Outro escritor que pode ser considerado é Mário de Andrade (anexo 10). Correspondendo à ideologia modernista de ruptura em relação à tradição literária, em termos lingüísticos e conteudísticos, ideal da primeira geração, o fragmento em questão suprime os sinais gráficos, com a finalidade de aproximar, em termos rítmicos a escrita da fala. Segundo Chacon (1998), é a sensibilidade do escrevente que, percebendo a íntima relação entre as duas modalidades, recupera aspectos característicos da oralidade no seu processo de escrita.

As diversas enumerações presentes, nas quais os elementos da mesma espécie são apresentados sem o uso de vírgulas, são marcadas por um ritmo descritivo acelerado.

O uso de tal traz à tona a riqueza da fauna e da flora brasileiras, sugerindo um amontoado de espécies, compostas de variadíssimos exemplares. Ao mesmo tempo, revela a ansiedade do narrador ante a cena: um novo povo que ali nascia, inteiramente miscigenado, resultado da interligação de três etnias; a emoção é pois, a responsável pela aceleração na forma de dizer, contrastando com a preguiça característica do herói Macunaíma.

A oralidade é a marca presente também em Lygia Bojunga (anexo 11). A facilidade da leitura, levando em conta os outros textos anteriores, decorre essencialmente do vocabulário familiar utilizado na obra. Sem o empecilho da linguagem, abre-se mais espaço para a percepção da ruptura que a autora estabelece em relação à tradição sintática de emprego da pontuação.

O modo como são usados os dois-pontos e as reticências, muito longe de ratificar os procedimentos que a gramática recomenda, contribui de forma singular para a produção de sentido do texto, que tem nos recursos lingüísticos da fala, na intimidade da ligação entre o eu e o outro, no tom confessional ligado à exteriorização psíquica os fatores que determinam as escolhas.

Com relação às reticências, observam-se procedimentos interessantes. Na enumeração correspondente à passagem de tempo, o uso do referido sinal antes e depois da palavra "seis" atua como intensificador da lenta passagem do tempo.

Outro emprego criativo em passagens em que a pontuação marca a interrupção do discurso do eu, propiciando a entrada do discurso citado, sob a forma de discurso direto, e novamente as reticências, dando continuidade ao que fora interrompido: "notícias do caso...() ... eu saía pela tangente:" (p.40). Esse mesmo uso volta a acontecer em "pra te criticar... () ... eu vinha com panos quentes:" (p.40-1).

Quanto aos dois-pontos, a autora emprega-os com freqüência, antecedendo construções nas quais a gramática recomendaria o ponto-e-vírgula. É certo que a idéia de uso da referida pontuação antes de uma explicação permanece; a ruptura ocorre por conta da estruturação sintática do período, no qual o sinal é utilizado.

A recusa ao modelo lógico-gramatical é, pois, evidente.

Voltando o olhar para procedimentos menos radicais na desconstrução do modelo instituído, temos em Carlos Drummond de Andrade um exemplo a considerar (anexo 12).

Embora não seja tido como escritor que faça da ruptura sua marca maior, alguns aspectos interessantes podem ser apontados na obra escolhida.

Na primeira estrofe, há um único sinal de pontuação: o ponto final, no final do terceiro verso. Os substantivos apresentados nos três versos, segundo a gramática, deveriam estar separados por vírgulas, pelo fato de serem elementos de uma enumeração; tal separação, no entanto, não ocorre. Entendemos estar tal ruptura associada ao conteúdo dessa estrofe e a

intenção pretendida: apresentação da cena como um todo; um retrato em que os elementos estão proximamente dispostos, construindo uma unidade de forma e de sentido.

Na segunda estrofe, os três versos são encerrados com ponto final. Tal procedimento, associado à curta extensão, sugere a apresentação de cada cena em separado, ocorrendo a seu tempo, o que, por sua vez, leva à associação com o ritmo lento da vida na cidadezinha.

Em "Devagar... as janelas olham", o uso das reticências remete a Catach (1994) para quem a pontuação, em certos casos, assume a condição de morfema. No caso, morfema de grau, na medida em que intensifica a idéia contida no advérbio, dando a ele valor superlativo. Assim, o olhar das janelas é mais vagaroso do que a caminhada do homem, do cachorro e do burro.

Entendemos, portanto, que a pontuação não se mostra relevante unicamente quando se apresenta como ruptura do modelo lógico-gramatical. Reafirmando tal padrão ou apoiando-se em outro, com base diferente, em ambos os casos reafirmamos Coseriu: a interpretação da obra "é uma indagação pelo sentido"; "os significados de língua funcionam como signos apenas significantes". (2002: p.38-9).

Semelhante a Drummond, Castro Alves também não se enquadra no padrão de poetas de ruptura. O poema selecionado (anexo 13) foi composto em homenagem a sua amada, cujo nome dá título ao texto.

Segundo Martins (1997: p.62), "os poetas românticos usaram e abusaram do travessão – bem como de exclamações e reticências – para enfatizar suas idéias e emoções". No caso específico de Castro Alves, tal observação encontra-se devidamente exemplificada. O desejo de transmitir à amada a intensidade do sucesso por ela alcançado traduz-se, entre outras marcas presentes, pelo uso dos sinais gráficos.

A exacerbação de sentimentos, tão própria da poesia romântica, é traduzida pelo uso de sinais combinados, no caso, ponto de exclamação seguido de reticências, sugerindo, segundo Cagliari (2000: p.71), "asserção enfática", no esforço de externar a intensidade da emoção vivida pelo eu lírico.

Toda subjetividade da emoção, a comoção, a euforia, a explosão de sentimentos, que tão bem caracterizam o Romantismo, encontram, nos sinais presentes no poema em questão, sua força expressiva.

Fechando a série de exemplos desta seção, buscamos em Machado de Assis (anexo 14) o grau máximo de ruptura em relação a um padrão determinado, especificamente no

capítulo LV de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, procedimento que o autor retoma adiante, no capítulo CXL da mesma obra.

Optamos por trabalhar aqui com o primeiro deles – "O velho diálogo de Adão e Eva".

Conforme já aludido anteriormente, Catach (1994) afirma que os sinais de pontuação chegam a comportar-se como verdadeiros morfemas, o que ocorre no presente caso. Nesse capítulo, a pontuação é o texto, substituta plena da palavra. O sentido constrói-se a partir da distribuição dos sinais e da relação que estabelecem entre si, a partir dos personagens diretamente envolvidos, Brás Cubas e Virgília. Segundo Fiorin (2000), "... não se diz no enunciado e se diz na enunciação", remetendo a uma figura semelhante à que a retórica chamou reticências.

... Nesse caso, suspende-se o enunciado e é a enunciação enunciativa que nos indica o que seria dito se o enunciado fosse construído. (p.60) possa

Machado, portanto, "... diz sem dizer, criando uma forte sugestão de erotismo". (op.cit: p.61).

A apresentação gráfica, por si só, é capaz de fazer com que o leitor recupere o conteúdo sugerido, com base, entre outras fontes, no conhecimento compartilhado de mundo.

Em ambos os capítulos da referida obra, configura-se o que Cardoso (2003) chama "função de *metteur em scène* da pontuação", função essa que vem somar-se aos muitos mistérios da linguagem em funcionamento, remetendo ao papel da pontuação com signo lingüístico.

Os oito textos aqui apresentados, embora constituam um pequeno conjunto de exemplos, demonstram a importância da pontuação nos textos literários. Evidenciam, ainda, o fator ritmo como gerador de sentido, o que não pode ser percebido no momento em que apenas a base lógico-gramatical é apresentada ao aluno, tal qual o fazem os livros didáticos em geral.

A leitura, especialmente na literatura, para ser plena, necessita da utilização das ferramentas necessárias, e nem sempre estas são colocadas à disposição do aluno, o que certamente acarreta um enorme prejuízo.

9.3 – A pontuação como metalinguagem

Em "metalinguagem", segundo Walty Cury (1999: p.11), o prefixo grego meta – "confere ao vocábulo a idéia de participação e mistura".

Jakobson, em seus estudos sobre as funções da linguagem, aponta a metalingüística como aquela em que "a linguagem fala da linguagem, voltando-se para si mesma.(...) reenvia o código utilizado à língua e a seus elementos constitutivos". (op. cit.:p.12).

Na sala de aula, assim como nos livros didáticos, tal conceito, acompanhado dos outros cinco que compõem o quadro de funções estabelecido pelo lingüista e crítico literário, geralmente é trabalhado, no Ensino Médio, no início da primeira série, não sendo, porém, referido praticamente em nenhum momento posterior. Da maneira como é ministrado, o assunto fica "ilhado", uma vez que não aparece relacionado aos estudos subseqüentes. Somente na terceira série, quando o Modernismo aparece como conteúdo programático, especialmente nos poemas nos quais o eu lírico discute o próprio fazer poético, a função metalingüística é recuperada. Salvo essas duas situações, a metalinguagem, também vítima da metodologia equivocada, torna-se um "conteúdo perdido".

No caso específico da pontuação, a volta da linguagem sobre si própria ocorre na medida em que, na sua condição de signos lingüísticos, os sinais aparecem nos textos como significantes que remetem a um significado, produzindo um sentido, tal qual atuam os itens lexicais no jogo textual. Portanto, uma realidade que necessita de ser explorada.

Consideramos, nesta seção, alguns exemplos que certamente, se levados à sala de aula, despertarão grande interesse nos alunos, principalmente pelo aspecto lúdico, que deve ser também levado em conta nas atividades escolares.

Em *Memórias da Emília* (anexo 15), a boneca pede ao Visconde que escreva suas memórias, ao que este atende, registrando, no alto da folha de papel, Memórias da Marquesa de Rabicó. Estando Emília em dúvida em relação a como iniciar o relato, diz ao Visconde que abra o Capítulo Primeiro com o ponto de interrogação; não um, mas seis, quantidade que, segundo ela, poderia representar, de maneira mais fiel, o quanto ela estava indecisa, interrogando-se a si mesma. Tratava-se, por certo, de um "modo absolutamente imprevisto" de iniciar um texto. A frase interrogativa, em cuja estrutura se usa o referido sinal, sugere desconhecimento, daí a idéia de dúvida. O sinal gráfico, no caso, materializa, por si mesmo, o conteúdo.

No poema *Questão de Pontuação* (anexo 16), de João Cabral de Melo Neto, o título indicia algo sobre a temática. O eu lírico emprega o verbo "pontuar" e demais palavras que integram seu campo semântico: "ponto de exclamação", "ponto de interrogação", "vírgulas", "pontuação" e "ponto final", cujos sentidos, no texto, metaforizam as idéias que as gramáticas registram.

Assim, na primeira estrofe, viver "em ponto de exclamação", associado a "alma dionisíaca", remete a sentimentos de exteriorização psíquica, associados a vibração, entusiasmo, arrebatamento. Na segunda, o ponto de interrogação liga-se a questionamentos de várias ordens, daí a referência à filosofia e à poesia, exemplos da inquietação humana. Nessa mesma estrofe, as vírgulas relacionam-se às pausas, que, no texto, correspondem aos delimitadores do "fio" no qual o homem se equilibra, conotando instabilidade, enquanto a ausência de pontuação, alude à política, sugere o descompromisso, o comportamento desregrado. Nesses oito versos, o eu lírico demonstra a aprovação do homem em relação a diferentes atitudes do seu semelhante. Um procedimento, porém, é desaprovado: pôr fim à própria vida, idéia a que faz menção o uso do ponto final.

O terceiro exemplo buscamos em Millôr Fernandes (anexo 17). O texto "De ora em ora Deus melhora sem agá" apresenta o subtítulo "A semana, rapidamente, sem ponto nem parágrafo", informação que orienta o olhar do leitor em relação ao que vai e como deve ser lido.

A leitura faz com que este verifique que somente são utilizadas vírgulas, parênteses e alguns travessões, no intuito de, com os dois primeiros, separar as idéias e, com os últimos, fornecer explicações. Segundo a gramática tradicional, a vírgula indica uma pausa breve; o ponto, uma pausa longa e o parágrafo, o início de um novo tópico; os parênteses, informações adicionais, os travessões, comentários ou explicações. Desse modo, utilizar predominantemente vírgulas imprime um ritmo acelerado à leitura dos fatos mais significativos da semana, acompanhados de algumas avaliações do autor.

A velocidade imprimida ao texto sugere a ansiedade, a angústia do cronista em passar ao leitor a idéia de que está efetivamente ocupando aquele espaço do jornal. Esse estado de espírito é explicitado já no subtítulo, quando o autor prepara o leitor para a (des)organização daquilo que vai ler.

Como técnica de composição, Millôr, no presente texto, aproxima-se de Clarice Lispector, já que ambos, de maneira aparentemente caótica, materializam lingüisticamente suas idéias.

O último exemplo selecionado é a crônica "O povo quer saber", de Joaquim Ferreira dos Santos (anexo 18).

Conhecido elo inteligente jogo de intertextualidade que em vários momentos aparece em suas crônicas semanais, nosso olhar, neste caso, volta-se para o também freqüente recurso metalingüístico presente no texto.

O tema da crônica envolve as perguntas que, nos últimos tempos, o brasileiro vem fazendo acerca do seu destino.

No quarto parágrafo, encontramos a seguinte Passagem: "Como de pouco sei, o resto pergunto. Caço afirmações. Atiro?????, tento recolher!!!!. A carteira profissional assinada me absolve da curiosidade".

Recurso comumente encontrado em profusão nas histórias em quadrinhos, os sinais reiterados empregados no texto correspondem a itens lexicais carregados de emotividade. Assim, ????? remete ao substantivo perguntas, enquanto !!!!! sugere admiração, espanto, surpresa, dependendo do contexto em que surgem as respostas.

Não há dúvida de que se trata de um instrumento que, pelo estranhamento que causa, desperta a atenção do leitor.

Em suma, os exemplos apresentados confirmam o conceito de metalinguagem, exposto no início desta seção. Em todos os casos, o código volta-se a si mesmo, como significante portador de significado.

Mais uma vez constatamos o prejuízo que causa ao aluno um estudo da pontuação cujo emprego esteja calcado exclusivamente na aplicação de regras sintáticas. Há, pois, necessidade de uma revisão metodológica, que busque maior abrangência em relação a esse estudo.

10 – A PONTUAÇÃO NA SALA DE AULA: REVISÃO METODOLÓGICA

A preocupação com o ensino da língua portuguesa é constante entre profissionais e estudiosos da área. Eventos realizados em diferentes universidades estaduais, federais e particulares sempre apresentam palestras, mesas-redondas e comunicações em que tal cuidado se revela.

Caminhos vêm sendo permanentemente apontados e observa-se haver consenso de que, em sala de aula, a língua materna deve ser tratada, a partir de dois eixos principais: leitura e escrita. Tal é a posição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que consideram o texto a unidade básica desse ensino, conforme demonstram várias passagens extraídas do documento e apresentados em capítulos anteriores.

Sabemos, porém, não ser essa a realidade que se mostra freqüente, na medida em que, salvo em raras situações, o texto é apresentado como pretexto para outros fins, especialmente aqueles relativos à abordagem de fatos gramaticais.

Segundo Fiorin (1998),

... O problema central de nossa escola é que tem ela uma concepção inadequada do texto. Ele é visto como uma grande frase ou como um soma de frases. Ora, não é nem uma coisa nem outra. A escola vê o texto como uma grande frase ou uma soma de frases, pois ensina a estruturar o período, a maior unidade sobre a qual se debruça, e exige que os alunos produzam textos. (p.124)

Tem razão o autor em seu comentário; em muitos momentos, usar o texto em sala reduz-se a tirar dele algumas frases e, a partir delas, fazer considerações gramaticais, tais como concordância verbal, regência verbal, classificação de orações, identificação de prefixos e de sufixos, por exemplo.

O texto em si, nesse caso vale pelas frases que fornece ao professor como exemplos do conteúdo que ele deseja expor. No máximo, elabora perguntas sobre o texto, cujas respostas o aluno localiza diretamente, não lhe sendo exigidas reflexões ou tomadas de posição.

A partir dessa realidade, é equivocado pensar que, trabalhando dessa maneira, o aluno estará apto a produzir textos. Sendo a unidade de referência a frase, o máximo que o professor irá conseguir é que o aluno produza frases.

Um outro aspecto importante refere-se à capacidade de transferência. Alguns professores imaginam que, com base na frase, o aluno facilmente, identificando os conteúdos nela trabalhados, irá naturalmente aplicá-los na produção de seu texto. Isso decerto não ocorre. Frase é frase, texto é texto; a redundância intencional parece sintetizar bem as diferenças que existem entre esses dois enunciados.

A compartimentação dos conteúdos, intensificada pela já referida divisão – Gramática, Literatura e Redação – como disciplinas distintas, impede que o aluno perceba a estreita relação que existe entre elas: que a gramática é uma das ferramentas da expressão; que a literatura é a utilização dessa ferramenta com finalidade estética; que a redação é a expressão escrita que, de acordo com o contexto, pode remeter a textos de diferentes finalidades sociais. Nada disso é possível de ocorrer se a metodologia não for modificada.

O grande problema na reside, pois, nos conteúdos das disciplinas, mas na maneira como são apresentados aos alunos e, posteriormente, avaliados.

Segundo Guedes e Souza (2001),

... É um direito de cidadania do aluno ter acesso aos meios de expressão construídos historicamente pelos falantes e escritores da língua portuguesa para se tornar capaz de ler e compreender todo e qualquer texto já escrito nessa língua. (...) ensinar a ler continua sendo levar o aluno ao domínio de códigos mais elaborados e mais especializados. (p.135-6)

Anteriormente se falou da produção textual que atenda a diversas finalidades sociais. O fragmento acima, além de confirmar tal idéia, aponta o contato do aluno com uma gama variada como uma das finalidades da prática pedagógica de língua portuguesa, reafirmando esta como elemento de interação social.

No dizer de Azeredo (2005),

... uma política com esse perfil só será de fato democrática e inclusiva se for capaz de habilitar os estudantes para duas coisas: (a) buscar e adquirir o conhecimento por conta própria, em toda a variedade de fontes, principalmente as escritas, e (b) expressar com clareza e desenvoltura – oralmente e por escrito – as informações, os conhecimentos e as idéias que porventura queiram comunicar a outras pessoas. (p.30)

A formação cidadã passa, pois, pela capacidade de escolhas adequadas às situações vividas. Desse modo, a principal preocupação sempre deverá ser a de fazer com que o aluno se torne um leitor/autor autônomo e competente. Para tanto, é necessário que este desenvolva as competências e habilidades relacionadas à prática da leitura e da escrita.

A gramática, longe de ser considerada dispensável, tem mudado unicamente seu foco de abordagem: de finalidade do ensino passa à condição de meio de expressão em uma modalidade socialmente aceita e prestigiada, que vai, por sua vez, promover a inclusão do indivíduo.

Não podemos perder de vista que, no Ensino Médio, não temos em mente a formação de especialistas em língua materna, como os programas escolares parecem pretender. Esse objetivo está no nível superior, no curso de Letras. Naquele, a finalidade maior é fazer do aluno um cidadão proficiente no uso da língua materna.

Especificamente no Ensino Médio, entre os códigos elaborados com os quais o aluno passa a ter contato, está o literário, no qual a língua portuguesa se acha empregada com intenção estética.

Causa-nos surpresa, porém, o fato de, na prática da sala de aula, o professor não levar em conta o elemento lingüístico no trabalho com aquele domínio discursivo.

A respeito desse aspecto, Coseriu (2002) comenta que

... O ensino da literatura se faz por meio de conteúdos materiais da obra literária, das condições históricas da obra do ideário contido nas obras, ideário de todo o tipo, desde o ético-moral até o religioso ou político. Faz-se, também, interpretação do que chamaremos aqui **sentido**, mas interpretação intuitiva, que o crítico ou o professor de literatura leva a termo sem a base necessária da análise da obra literária precisamente como obra de linguagem, (...) que não utiliza simplesmente a linguagem, mas que constrói linguagem, desenvolve, realiza virtualidades já contidas na linguagem. (p.30)

Assim, o ensino da língua e da literatura, pela relação existente entre elas, só deveria ocorrer em conjunto: são, antes de tudo, linguagem. Envolve "uma competência lingüística, que engloba todas as formas do saber lingüístico". (idem)

Esse tipo de saber, sabemos que implica conhecer as diferentes possibilidades de construção de sentido. Para tanto, é necessário que o aluno, para interpretar o sentido, conheça o mais amplamente possível o material e os recursos lingüísticos dos quais os usuários em geral, e os artistas, em especial, se utilizam na produção de seus textos.

Entre os instrumentos da expressão, a pontuação tem vital importância. É surpreendente, porém, que, ao contrário de outros conteúdos gramaticais, prestigiados e trabalhados sob uma ótica mais funcional e criativa, a pontuação esteja longe de atingir tal patamar. O desinteresse pelo assunto é, como já vimos, evidente.

Em conversas informais com professores, a respeito dos conteúdos programáticos e suas respectivas dificuldades de abordagem, por parte do professor, e de aprendizagem, pelo lado do aluno, confirmamos nosso princípio: a pontuação não aparece referida na maioria das falas. A proporção dos assuntos conectados aproxima-se muito da listagem apresentada nos capítulos iniciais da presente pesquisa.

Esse quadro contrasta, no entanto, com o número de publicações sobre o assunto encontrado nas livrarias da cidade: *A vírgula*, de Celso Pedro Luft; *Português descomplicado*, de Carlos Pimentel, entre outros, o que denota o interesse dos usuários, especialmente daqueles que têm a palavra como ferramenta de trabalho. A orientação dos autores está basicamente centrada nas regras sintáticas que determinam o emprego dos sinais, percorrendo o mesmo caminho das gramáticas em geral.

Sem sombra de dúvida, esse é o modelo vigente: a sintaxe como base de uso da pontuação, correspondente ao que vimos chamando de padrão lógico-gramatical. E é igualmente certo afirmar que o indivíduo que busca naqueles manuais, respostas para suas dúvidas, está efetivamente interessado em conhecer e aplicar as referidas regras. Não nos podemos esquecer de que, em se tratando de um grande público, voltado para um interesse profissional, a questão do gênero textual se mostra extremamente relevante.

Certamente os textos cuja produção tais indivíduos buscam aprimorar, em termos de leitura ou de escritura, pertencem ao conjunto que anteriormente denominamos textos normativos. São gêneros que circulam socialmente e por isso devem ser reconhecidos e produzidos de maneira adequada.

Nosso problema central, no entanto, recai sobre o trabalho do professor em sala e no conteúdo do livro didático. Entre esses dois elementos estabelecemos a seguinte relação: dado que o maior apoio da atividade docente está no livro adotado, o trabalho desenvolvido nas salas relaciona-se, em alto percentual, à maneira como o assunto é exposto no referido material.

A relação de causalidade estabelecida levou-nos a levantar as orientações fornecidas, conforme já exposto no quinto capítulo.

O resultado mostrou-nos, claramente que a maneira como os livros trabalham a pontuação não contempla os diversos gêneros textuais, com os quais, segundo os PCN, o aluno sair da escola familiarizado.

Se, como observamos em relação aos manuais, o padrão lógico-gramatical atende aos textos normativos, como ficam os textos não normativos, mais especificamente os

literários, que de acordo com os currículos escolares, começam a ser apresentados? Não há como conciliar esses dois universos.

A entonação, o ritmo, os efeitos estilísticos, quando muito, aparecem mencionados no corpo da explicação fornecida, mas não nos exercícios apresentados. O aluno não tem a possibilidade de perceber a amplitude do uso, pela variedade de intenções, que a pontuação oferece ao usuário.

Do mesmo modo, o professor, preso ao padrão sintático que o livro didático lhe apresenta como única referência, dificilmente irá abordar a finalidade estética do emprego dos sinais, finalidade esta que traduz a essência do texto literário.

Diante desse fato, é muito comum ouvirmos do aluno observações infantis acerca dos empregos "fora-de-lugar" que fazem alguns escritores, ou percebemos nele um sentimento de quase impossibilidade de também utilizar tal recurso nas suas produções. Tais atitudes decorrem do procedimento equivocado do professor, o qual faz com que o aluno desconheça que o ponto principal não está em quem escreve, mas em que momento, para que, com que propósito escreve. É, pois, uma questão de gênero, e não de exclusão do autor.

Assim, podemos concluir que o tratamento dado ao tema pelo livro didático vai de encontro ao recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, na medida em que engessa a visão do aluno limitando-lhe a percepção e, conseqüentemente, a leitura, a compreensão e a interpretação dos textos em geral.

Do mesmo modo que os autores dos materiais vêm ampliando a abordagem dos tópicos gramaticais em geral, no sentido de fazer com que o aluno desperte "uma consciência que transforme o automatismo característico de quem já domina, pelo menos parcialmente, o código lingüístico em reflexão sobre o ato de produzir sentido..." (SMITH: 1991, p.96), tal atitude também precisa ser desenvolvida no tocante à pontuação. Se, como dissemos anteriormente, a consciência quanto às diferentes possibilidades de uso não emerge espontaneamente ainda que trabalhadas, o que dizer a respeito de um assunto cujo enfoque não dá conta da abrangência que realmente apresenta?

A metodologia de ensino de Língua Portuguesa necessita, pois, de ser revista, e rápido, se não quisermos continuar vendo, expostos na mídia, as vítimas de um trabalho que deixa a desejar como os responsáveis pelos desastrosos resultados escolares revelados.

No que diz respeito ao estudo da pontuação, é fundamental que os livros didáticos ampliem a abordagem, trazendo considerações teóricas outras que contemplem os

textos, nas variedades de seus gêneros. Se a sala de aula deve ser o simulacro da vida em sociedade, o livro didático deve criar condições para que tal ocorra.

Um estudo que se restringe à memorização de regras, a "pontuar convenientemente" frases apresentadas, descartando o texto como unidade de sentido, além de castrador, mostra-se sisudo e limitado. É certo que a "sisudez", a "castração" têm seus espaços de referência: se a arte, a individualidade, a criatividade não são marcos previstos socialmente em um determinado gênero, é natural que as regras sintáticas do padrão vigente atendam às necessidades que se apresentam.

No texto literário, porém, tais características são, ao contrário, essenciais. Deve haver, portanto, uma orientação didática que exponha tal condição, o que, no momento atual das obras adotadas, não acontece.

Não trabalhado sob o prisma lingüístico e submetido a um rol de características do estilo de época ao qual se liga, o texto literário verdadeiramente "perde-se" em função da metodologia adotada, subutilizado por completo. Por conseguinte, torna-se, como bem observou Coseriu (2002), campo de considerações históricas, filosóficas, psicanalíticas, tudo, menos linguagem.

Convém lembrarmos que literatura é arte, e arte, emoção. Sentir é enovelar-se; desconstruir-se para uma nova construção erigir. Em Pereira (2004), encontramos sustentação para o que aqui afirmamos:

... Incluo o elemento paixão como fundamental para se ter sucesso em qualquer empreendimento, muito mais se considerarmos a língua materna e a literatura que lhe dá existência, que a materializa.(p.177)

A paixão, por sua vez, implica o desejo exacerbado, que tem na intimidade, no envolvimento, a condição de existir. Sob essa ótica, um novo desafio apresenta-se ao trabalho do professor: aproximar o aluno do texto, em especial do literário, fazendo da leitura um momento de explorar e de descobrir. Segundo Barthes (2004), há

... dois regimes de leitura: uma vai direto às articulações da anedota, considera a extensão do texto, ignora os jogos de linguagem (...); a outra leitura não deixa passara nada; ela pesa, cola-se ao texto, lê, se se pode assim dizer, com aplicação e arrebatamento, apreende em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens – e não a anedota: não é a extensão (lógica) que a cativa, o desfolhamento das verdades, mas o folheado da significância... (p.18)

O percurso dos olhos sobre o texto, para uma apreensão mais detalhada dos recursos de expressão, deve assemelhar-se ao deslizamento de um navio lento sobre o mar; e

não à passagem rápida de um supersônico sob o céu. Infelizmente, o segundo tipo de deslocamento é o que normalmente ocorre nas leituras feitas por nossos alunos.

Entendemos ser este o objetivo maior do professor: envolver o leitor com o texto, num clima de prazer, tarefa que, de antemão, sabemos não ser simples nem fácil.

Preocupação semelhante demonstra Alves (2004), em seu artigo *Como ensinar o prazer de ler*, no que diz respeito à prática pedagógica observada com frequência nas escolas:

Não se pode ensinar as delícias do amor com aulas de anatomia e fisiologia dos órgãos sexuais. (...) Não se pode ensinar o prazer da leitura com aulas sobre as ciências da linguagem. O conhecimento da gramática e das ciências da interpretação não faz poetas. Noel Rosa sabia disso e cantou: "Samba não se aprende no colégio ..."

O referido escritor alude à utilização do texto com pretexto de outros procedimentos, entre os quais o levantamento de fatos gramaticais, o que, segundo ele, "não faz poetas". E acrescentamos: nem necessariamente desenvolve a sensibilidade do leitor, condição essencial como já apontamos. O conhecimento gramatical, nesse caso, surge como orientador da produção de sentido; com isso, mais uma vez reafirmamos tanto a importância da língua na produção artística, quanto ao papel da gramática como meio de promover escolhas.

Como toda obra de arte, o texto literário, poema ou prosa, tem uma unidade, fruto de características que lhe são próprias. O professor, na sua prática de sala de aula, tende a isolar alguns aspectos o que é possível, segundo Goldstein (1995), "... num procedimento didático, artificial e provisório (...) sem perder de vista a unidade do texto ..." (p.5), a qual resulta da conjugação de todos os elementos constituintes.

A complexidade, característica do texto literário impede-o de ser trabalhado nas mesmas condições do não literário. Se a consciência de tal situação subjaz à abordagem do livro didático, não a encontramos no estudo da pontuação, pelo fato de não haver alusão à diferença entre usos literários e não literários.

As regras sintáticas que decorrem da adoção do padrão lógico-gramatical são extremamente importantes, e o aluno precisa conhecê-las para melhor relacionar-se com os gêneros textuais normativos. O problema está, porém, no fato de só esse modelo ser apresentado, o que acaba por excluir a possibilidade de leitura plena do texto literário, dado o caráter não normativo, "menos obediente" desse domínio discursivo.

No momento em que o discurso é a preocupação maior dos estudos lingüísticos e esse cuidado é revelado na apresentação que os autores fazem em obras didática, mostra-se incoerente limitar o emprego dos sinais gráficos à utilização de um modelo que exclui a

ruptura, a criatividade, enfim a arte como forma de expressão. Na qualidade de discurso específico, o literário envolve aspectos rítmicos, entonacionais, estilísticos, que encontram na pontuação um meio de expressá-los, razão pela qual não podem ser desconsiderados.

Reafirmamos não estarmos aqui nos referindo a gramáticas, mas a materiais que, segundo seus próprios autores, têm como um de seus propósitos levar o aluno a desenvolver uma tal competência reflexiva da língua portuguesa, que lhe possibilite adequá-la aos diversos gêneros textuais aos quais, no trato social, fatalmente estará exposto, na condição de leitor ou de autor. Não percebemos, no entanto, a consecução de tal objetivo com a metodologia ora adotada.

11 – CONCLUSÃO

Uma pesquisa que se volta para o ensino da língua portuguesa reflete a preocupação constante do especialista em buscar caminhos que conduzam à melhoria de qualidade do trabalho escolar e, conseqüentemente, do desempenho do aluno. Quando o pesquisador é também o docente do Ensino Médio, ocorre, a partir de constatações feitas no dia-a-dia da sala de aula, uma reflexão profunda acerca das dificuldades do aluno e a melhor maneira de superá-las.

Verdadeiramente foi esse o impulso inicial, gerador da pesquisa aqui apresentada. O convívio diário com o aluno que se prepara, ao longo de três anos, para ingressar na universidade vem-se mostrando um espaço privilegiado, simultaneamente, de levantamento de problemas e de buscas de soluções. Desse modo, a prática docente e o conhecimento acadêmico, afetando-se reciprocamente, têm em mira promover mudanças significativas na competência lingüística, de modo a permitir a consecução do objetivo apontado.

Ao chegar ao Ensino Médio, o aluno traz consigo muitos problemas em relação à língua materna, e não exageramos ao afirmar que um grande número deles decorre da utilização de uma metodologia imprópria e deficiente.

Entre eles, iniciaremos por aquele que consideramos o principal pelo fato de trazer seqüelas em diversas áreas do conhecimento: a dificuldade em relação à leitura. Embora todos saibamos não ser o ato de ler compromisso exclusivo do professor de Língua Portuguesa, assumamos, por um momento, a total responsabilidade; a condição de especialista na disciplina, sem dúvida, propicia uma orientação mais bem assentada.

É difícil encontrarmos, na fase da Educação Infantil, crianças que não se interessam por histórias. Ao contrário, demonstram sempre muito entusiasmo e vontade de participar das atividades apresentadas. O mesmo ocorre em relação à procura de livros; o interesse é sempre grande.

Assim, de pronto, vem-nos à mente a seguinte pergunta: o que acontece, ao longo da vida escolar, que acaba por afastar o aluno da leitura? Sem entrarmos no mérito de discussões acerca da era da imagem e dos apelos do mundo exterior, acreditamos ter uma resposta: a metodologia inadequada.

A partir de um determinado momento, possivelmente a sétima série, ler um livro é sinônimo de fazer prova, desconsiderados aqui os aspectos relativos à propriedade da escolha

para indicação. Portanto, ler não é mais um prazer, mas uma obrigação que, além de tudo, vale nota! Esse "pontapé inicial", dado pelo professor, mostra-se desastroso para a vida do aluno, na medida em que, por vezes, ultrapassa o período escolar.

Na sala de aula do professor desavisado, não tempo para a leitura, já que sua preocupação, maior está em trabalhar a gramática. Assim, gradativamente, vai-se instalando e aumentando a distância entre o aluno e o livro.

Deve, pois, o professor não só trazer a leitura para a sua aula, como também ler, ele próprio, em voz alta. Pereira (2004), citando Daniel Pennac, avalia essa forma de ler "como um prelúdio do prazer: a voz do autor ecoando através da voz do professor" (p.177); Entendemos que tal prática não se limita ao texto literário; ao contrário, deve-se estender ao não literário.

A sensação auditiva, produto da leitura adequada feita pelo professor, certamente permitirá ao aluno perceber, de forma mais explícita, o papel da língua no sentido do texto, atentando para escolhas lexicais, morfológicas, sintáticas, estilísticas. Tal percepção fica facilitada pelo fato de ele, com o texto em mãos, estar acompanhando, com os olhos, o que ouve.

Esse comportamento esperado traz à tona o outro aspecto que nos levou a realizar a pesquisa: também decorrente de causas de ordem metodológica, o aluno tem dificuldade de reconhecer, no texto, a língua portuguesa com a qual ele convive, dentro e fora da escola. As regras gramaticais, que ocupam tanto tempo do trabalho do professor, não são percebidas no texto. Perguntamos: que ensino e aprendizagem efetivamente ocorreram, se quase nada é percebido?

Em contato com perguntas, tais como "Por que quase não há verbos?", "Por que tantos substantivos abstratos?", "Por que quase não há adjetivos?", a resposta é um silêncio profundo. Ninguém consegue justificar, porque, na verdade ninguém percebeu que tais situações existiam.

Mais constrangedor ainda é o silêncio, quando os questionamentos envolvem o uso da pontuação. A sensação que temos é que o aluno nem percebeu que o texto era, ou não, pontuado, nunca passou por sua cabeça a idéia de que usar ou não uma vírgula alterava o sentido; que substituir um ponto-e-vírgula por um ponto, ainda que não afete o sentido original, provoca alteração em termos de ênfase, de hierarquia. Isso porque ele certamente nunca foi alertado para o fato de que a pontuação produz sentido, sendo, pois fundamental o seu papel.

Ante tal situação, o que fazer? Desprezar a gramática? Não ensinar que "não se separa o sujeito do verbo por vírgula?" Sem qualquer dúvida, a negativa é a resposta para as duas últimas questões levantadas. Há textos em que tais regras precisam ser cumpridas, enquanto, em outros, a utilização dependerá das intenções de quem escreve. Isso, porém, o aluno desconhece profundamente, simplesmente porque nunca lhe foi ensinado. Nas aulas de língua portuguesa, o professor não se preocupa em fazer com que seja percebida a funcionalidade dos diferentes recursos lingüísticos. Sozinho, o aluno não será capaz de fazê-lo.

Demonstramos, no oitavo capítulo e no nono, as diferentes maneiras de usar os sinais de pontuação, tomando como base os gêneros textuais, representados, em seu conjunto, pela dicotomia "Mais obedientes" e "menos obedientes".

Os primeiros parecem corresponder a um ideal disciplinar buscado pelo professor: quanto menos tumulto, melhor. E acaba por transferir para sua prática pedagógica esse mesmo princípio na medida em que seu trabalho baseia-se unicamente no reconhecimento e na aplicação das regras estabelecidas pela gramática. Assim, parafraseando o dito popular, regras são regras! Não há como discutir, somente obedecer ao que estabelecem!

Consideramos um aluno que vem recebendo esse tipo de orientação por pelo menos, oito anos, no Ensino Fundamental e encontra, no nível seguinte, o texto literário. Estará ele apto a apreciá-lo? A reconhecer-lhe o valor artístico? Terá condição de apreender suas peculiaridades? As marcas de ruptura advindas de uma pontuação "inesperada"? Certamente não.

A situação ante a qual nos encontramos é realmente grave. Não bastasse a metodologia do professor, temos ainda como reforço de uma atitude equivocada do livro didático. O que mais nos surpreende é o fato de, na maioria dos casos, os autores desse material serem professores com substancial formação acadêmica, conhecedores dos mais recentes estudos que envolvem a língua portuguesa, razão pela qual atribuímos a eles a maior parte de responsabilidade no processo.

Abrindo-se algumas das obras mais recomendadas pelos docentes do município do Rio de Janeiro, encontramos, nas primeiras unidades, observações relativas à variedade lingüística, à adequação do registro à situação só para citar alguns exemplos. A sensação que temos, à medida que as unidades vão sendo desenvolvidas, é que a língua em uso, que, na apresentação das obras, é anunciada como foco da abordagem do volume, restringe-se unicamente aos conteúdos envolvidos nos referidos capítulos de abertura. A reformulação didática é, pois, parcial.

Especificamente em relação ao emprego dos sinais gráficos, nenhuma alusão a gêneros textuais nem às semelhanças e diferenças que apresentam, face às necessidades comunicativas e expressivas que encerram, é feita; no entanto, o assunto os gêneros textuais já haviam sido referidos em unidades anteriores. Não há, portanto, uma linha de abordagem coerentemente desenvolvida. Os princípios lingüísticos que serviram de base para a apresentação de um determinado assunto não são mantidos ao longo de todas as unidades que compõem o volume. Misteriosamente alguns deles desaparecem, o resultado, desse momento em diante, é a apresentação dos assuntos de maneira extremamente tradicional, que muito pouco correspondem às modernas teorias que sustentam o enfoque dado às unidades iniciais.

Algumas vozes, direta ou indiretamente, envolvidas com o ensino da língua materna atribuem a causas de ordem mercadológica determinados procedimentos do livro didático: a novidade assusta, não vende, e o livro fica na prateleira de livraria, ou é devolvido à editora.

É realmente possível que tal ocorra, mas, se todos pensassem dessa maneira, uma série de novas idéias não teriam chegado até nós. Provavelmente não teríamos desenvolvido esta pesquisa da maneira como fizemos.

Novas metodologias mostram-se imperiosas, no intuito de dar ao aluno condições plenas de pensar a língua com a qual interage socialmente. É pois, o momento de, no dizer do professor Evanildo Bechara (2005), "preservar o que a tradição oferece de bom e de substituir práticas improdutivas e retrógradas por orientação pautada em idéias modernas....".

Rever, reformular; do contrário, alimentar o quadro educacional ruim que temos frente a nós.

12 – REFERÊNCIAS

12.1 – Referências teóricas

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. "Ritmo e linguagem". In ALBANO. Eleonora et alii (orgs). *Saudades da língua: a lingüística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP*. São Paulo: Mercado das Letras, ano 2003.

ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação*. 13ed.. São Paulo: Ática, 2004.

ALI, M. Said. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. 3ed. Brasília: UnB, 1964.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Metódica da língua portuguesa*. 44ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

-----. *Dicionário de questões vernáculas*. 3ed. São Paulo: Ática, 1996.

ALVES, Rubem. "Interpretar é compreender". *Folha de São Paulo*: São Paulo: 27 abr.2004. Sinapse, p. 6.

-----. "Como ensinar o prazer de ler". *Folha de São Paulo*: 30 mar.2004. Sinapse, p.19.

ANDRADE. Carlos Drummond. *De notícias & não notícias faz-se a crônica*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

ARIAS, Juan. *José Saramago: o amor possível*. Rio de Janeiro: Manati, 2003.

AZEREDO, José Carlos de. "A quem cabe ensinar a leitura e a escrita?". In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino e GAVAZZI, Sigrid (orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.30-42.

-----. *Fundamentos da gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ARRUDA, Antônio. "Para construir leitores". *Folha de São Paulo*, São Paulo: 28 set.2004. Sinopse, p.6-12.

ARRUDA, José Jobson de A. *História moderna e contemporânea*. 17ed. São Paulo: Ática, 1984.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ernantina Galvão. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

BARBOSA, Jerônimo Soares. *Grammatica philosophica da lingua portugueza*. Lisboa:Academia Real das Sciencias, 1864.

BARKER, Stephen F. *Filosofia da matemática*. Tradução Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Motta. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

BARROS, João de. *Gramática da língua portuguesa*; cartinha; gramática; diálogo em louvor da nossa linguagem e diálogo da viciosa vergonha. Reprodução fac-similada, leitura e introdução e anotações Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Universidade de Lisboa, [1971]

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 4ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BECHARA, Evanildo. "Novas reflexões sobre o ensino". In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino e GAVAZZI, Sigrid (orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.8.

----- . *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BERARDINELLI, Cleonice. *Antologia do teatro de Gil Vicente*. Rio de Janeiro: Grifo/INL, 1971.

BERTIN Neto. "O valor da pontuação". In: RAMOS Filho et alii: *Caderno de atividades em língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1999. p.184.

BLANC, Aldir. "Razão de ler". *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro: 24 jul.2004. Caderno B, p.4

BRANDÃO, H. Naganine Brandão. *Introdução à análise do discurso*. 8ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.

----- . *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez. 2000 – (Coleção aprender e ensinar com textos; v.5)

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica: ciência das significações*. Tradução Aída Ferrás et al. São Paulo: EDUC, 1992.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, Mercado de Letras, 1997.

CAFEZEIRO, Edwaldo M. "Pontuação: do caos ao cosmo". In: ABRALIN: *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística* nº 14. São Paulo: ago 1993, p.87-95.

CAGLIARI, Luiz Carlos. "Os sinais de pontuação". In: BASTOS, Neusa M. O. Barbosa (org.). *Discutindo a prática docente em língua portuguesa*. São Paulo: Editora da PUCSP, 2000, p.71-81.

----- . *Elementos de fonética do português brasileiro*. Campinas: Tese Livre. Docência em Lingüística (UNICAMP), 1981.

CAL, Ernesto Guerra da. *Língua e estilo de Eça de Queiroz*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

CAMARA Jr., J. Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática* referente à língua portuguesa. 4ed. São Paulo: J. Ozon.

CARDOSO, Canciõnila Jauzkovski. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CARNEIRO, Agostinho Dias (org.). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

----- "A pontuação como recurso de textualização: as descobertas de uma criança". In: ROCHA, Gladys e VAL, Maria da Graça Costa (orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE / FaE / UFME, 2003.

CARTINHA para ensinar a ler. Ed. fac-similada. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1981.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da indução*. São Paulo: Ática, 2000

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

----- *La punctuation: histoire et système*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

CHACON, Lourenço. "Oralidade e letramento na construção da povoação". In: *Revista Letras* nº61. Curitiba: UFPR, 2003,

----- *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

COPLAND, Aaron. *Como ouvir e entender música*. Tradução Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Artenova.

COSENDEY, Jaqueline Nunes da Fonseca. *A expressividade da pontuação em Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa (UERJ), 2005.

COSERIU, Eugenio. "Do sentido do ensino da língua literária". In: *CONFLUÊNCIA*. Rio de Janeiro: Editora do Liceu Literário Português, nº 23, 1º sem.2002, p.29-47.

----- *O homem e sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

COUTINHO, Afrânio (org.). *Machado de Assis – Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

CRESSOT, Manoel. *O estilo e as suas técnicas*. Tradução Madalena Cruz Ferreira. Lisboa: Edições 70.

CUNHA, Antônio Geraldo da: *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

- CUNHA, Celso F. *Gramática da língua portuguesa*. 11ed. Rio de Janeiro: FAE, 1977.
- CUNHA, Celso F. e CINTRA, L. F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- . *Língua e verso*. 3ed. ver. aum. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1984.
- DELL' ISOLA Regina Lúcia; MENDES, Eliana Amarante de Mendonça (orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas, Pontes, 1997.
- DIJK, Teun A. van. *Cognição, discurso e interação* org. e apresentação Ingedore V. Koch. 2ed. São Paulo: Contexto, 1999.
- DIONISIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 3ed. Rio de Janeiro,: Lucerna, 2005.
- DIONISIO, Ângela e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C.V. e AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERNANDES, Magda B. Schlee de Brito. *Pontuação: uma perspectiva sintático-discursiva*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa (UFRJ), 1993.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FIGUEIREDO, Luiz Carlos. *A redação pelo parágrafo*. Brasília: UnB, 1995.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2000.
- . "Notas para uma didática do português". In: BASTOS, Neusa M. O. Barbosa (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, p.123-234.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Novo manual da redação*. 5ed. São Paulo: Editora da Folha de São Paulo, 1995
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 44ed. São Paulo: Cortez, 2003,
- GALVÃO, Jesus Bello. *Subconsciência e afetividade na língua portuguesa*. 3ed.rev. e aum. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
- GÂNDAVO, Pero de Magalhães. *Regras que ensinam a maneira de escrever e a ortografia da língua portuguesa*. Ed. fac-similada. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1981.

GERALDI, João W. *Pontos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

----- . *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação* . Campinas: Mercado das Letras, 1996.

----- . (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2000.

GIRAUD, Pierre. *A semântica*. 2ed. Tradução e adaptação Maria Elisa Mascarenhas. Rio de Janeiro: DIFEL, 1975.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Ática. 1985.

GUEDES, Paulo C. e SOUZA, Jane M. de. "Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português". In: NEVES, Iara Conceição B. et alii. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 4ed. Porto Alegre: UFRS, 2001.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Literatura: esse objeto do desejo*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997.

HENRIQUES, Cláudio Cezar e SIMÕES, Darcília M. P. (organizadores). *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

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

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

----- . *Elementos de bibliologia*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1967. 2v

JARDIM, Reynaldo. "Quem não é escritor?". *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro: 25 jul.2005. Caderno B, p.7.

JORNAL DO BRASIL. *Editorial*. Rio de Janeiro: 23 jan.2006. Primeiro Caderno, p.10.

JOTA, Zélio dos Santos. *Dicionário de Lingüística*. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

JOUVE, Vincent. *A Leitura*. São Paulo: UNESP, 2002

JUNKES, Terezinha Kuhn. *Pontuação: uma abordagem para a prática*. Florianópolis: UFSC, 2002.

KLEIMAN, Ângela B e MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore V. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 6ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIÃO, Duarte Nunes do. *Orthographia da lingua portogoesa*. Lisboa: João de Barreira impressor del-Rei, 1576.

- LIMA, Carlos H. da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 31ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.
- LIMA, Mário Pereira de Souza. *Grammatica expositiva da lingua portugueza*. São Paulo: Nacional, 1937.
- LOBATO, Monteiro. *Emília no país da gramática*. 39ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MACHADO Filho, Américo V. Lopes. *A pontuação em manuscritos medievais portugueses*. Salvador:EdUFBA, 2004.
- MAGNE, Pe. Augusto de. *A demanda do santo Graal*. Reprodução fac-similada. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1955-1970. 2v.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5ed. São Paulo: Ática, 2003;
- . *Da fala para a escuta: atividades de retextualização*. 2ed. São Paulo: Cortez. 2001.
- MARTINS, Maria Helena (org.). *Questões de linguagem*. 5ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. 2ed. São Paulo: T, A. Queiroz, 1997.
- MEDEIROS, João Bosco. *Correspondência: técnicas de comunicação criativa*. 12ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1968.
- MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désiré (organizadores). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. São Paulo: EDUSC, 2001.
- MONTEIRO, José Lemos. *A estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- . *A estilística*. São Paulo: Ática, 1991.
- MORAIS, Artur Gomes de (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional*. 3ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1960.
- NEVES, Iara Conceição Bitencourt et alii.(organizadores). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 4ed. Ponto Alegre: UFRES, 2001.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Guia de uso do português: confrontando regras e usos*. São Paulo: UNESP, 2003.

NEY, João Luiz. *Prontuário de redação oficial*. Rio de Janeiro: DASP, 1971.

NUNES, Clarice. *Ensino Médio*. Rio de Janeiro: DPCA, 2002

O GLOBO. *Primeiro caderno*. Rio de Janeiro: 19 de jul.2000, p.12

----- . *Classificados*. Rio de Janeiro. 19 jul.2000, p.3

OLIVEIRA, Fernão. *Grammatica da linguagem portuguesa*. 3ed. Lisboa: Ed. José Fernandes , 1933.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. *Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação*. Rio de Janeiro: texto digitado, 2004.

----- . "Os gêneros de redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua". In: HENRIQUES, Cláudio Cezar e SIMÕES, Darcílio. *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004, p.183-193.

----- . Como, quando interferir no comportamento lingüístico do aluno. Revista Virtual On Line: disponível na Internet via <http://ww.callconsultoria.com/artigo1.htm>

----- . "Categorias do modo argumentativo de organização do discurso e relatores". In: GARTNER, Eberhard et alii (eds.). *Estudos de lingüística textual do português*. Frankfurt: TFM, 2000. p.173-190.

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PASSOS, Alexandre. *Arte de pontuar* (notações sintáticas). Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1942.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino e GAVAZZI, Sigrid (organizadores). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica expositiva: curso superior*. 15ed. São Paulo: Companhia Graphica Monteiro Lobato.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. "O texto literário na escola: perspectivas de abordagem". In: HENRIQUES, Cláudio Cezar e SIMÕES, Darcília. *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004, p.175-182.

PERELMAN, C. e TYTECA, C. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIEL, Joseph – Maria (ed.). *Livro de ensinança de bem cavalgar toda sela – que fez El-Rei Dom Duarte*. Edição crítica. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1986.

PONTES, Eunice. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

POSSENT, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PRETI, Dino et al. *Dino Preti e seu temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RIBEIRO, Ernesto Carneiro. *Serões gramaticas ou nova grammatica portugueza*. Salvador: Livraria Progresso, 1955.

RIBEIRO, João. *Gramática portuguesa – curso superior*. 22ed.ref. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1933.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

-----, *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967

ROSA, Maria Carlota Amaral Paixão. *Pontuação e sintaxe em impressos portugueses renascentistas*. Tese de Doutorado em Lingüística, (UFRJ), 1994.

RUSSEL, Bertrand. *Introdução à filosofia matemática*. 3ed. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

SANDMANN, Antônio. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 2000.

SANTOS, Leonor Werneck (org.). *Discurso, coesão, argumentação*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

SIDOU, J. M. Othon. *Dicionário jurídico*: Academia Brasileira de Letras Jurídicas. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e MACHADO Filho, Américo V. Lopes. *O português quinhentista: estudos lingüísticos*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SMITH, Marisa Magnus. *A pontuação: uma questão de leitura*. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado em Letras (PUCRS), 1991.

TORREIRA, Ramon Quintela. *O parágrafo e o texto*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa (UFRJ), 1993.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TUCCI, William. *A rebelião da pontuação*. São Paulo: Scipione, 2003.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 5ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 7ed. Tradução e adaptação Clarisse Madureira Sabóia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VERA, Álvaro Ferreira de. *Orthographia ou modo para escrever certo na língua portuguesa*. Lisboa: Mathias Rodriogues, 1631.

VOESE, Ingo. *Análise do discurso e ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

----- . *Um estudo da argumentação jurídica*. Curitiba: Juruá, 2001.

WALTY, Ivete e CURY, Maria Zilda. *Textos sobre textos: um estudo da metalinguagem*. Belo Horizonte: Dimensão, 1999.

WOLFF, Fausto. "Dia do Escritor". *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro: 24 jul.2004. Caderno, p.11.

YAGUELLO, Marina. *Alice no país da linguagem: para compreender a lingüística*. Lisboa: Estampa, 1997.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (organizadores). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5ed. São Paulo: Ática, 2002.

12.2 – Livros didáticos

ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira e FADEL, Tatiana. *Português: língua e literatura*. São Paulo: Moderna, 2003

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cocha. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. São Paulo,: Atual, 1999.

----- . *Português, Linguagens: literatura, gramática e redação*. 2ed. rev. e ampliada. São Paulo, 1994

FARACO, Carlos E. e MOURA, Francisco M. *Língua e literatura*. 40ed. 3º impr. São Paulo: Ática, 2002. 3v.

INFANTE, Ulisses. *Textos: leitura e escritas: literatura, língua e redação*. São Paulo: Scipione, 2000.

JORDÃO, Rose e OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. *Linguagens: estrutura e arte*. São Paulo: Moderna, 1999

NICOLA, José de; CAVALLETE, Floriana Toscano e TERRA, Ernani. *Português para o ensino médio: língua, literatura e produção de textos*. São Paulo: Scipione, 2002.

TERRA, Ernani e NICOLA, José de. *Português: língua, literatura e produção de textos*. São Paulo: Scipione, 2002.

----- . *Práticas de linguagem: leitura & produção de textos*. São Paulo: Scipione, 2001.

12.3 – Textos em anexo

ALVES, Castro. "A Eugênia Câmara". In: LAJOLO, Marisa e CAMPEDELLI, Samira.. *Castro Alves*: seleção de textos. São Paulo: Abril Educação, 1980.

ANDRADE, Carlos Drummond de. "Cidadezinha qualquer". In: BARBOSA, Rita de Cássia. *Carlos Drummond de Andrade*: seleção de textos. São Paulo: Abril Educação, 1980.

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma*. Rio de Janeiro: Livraria Martins, [s.d.]

ASSIS, Machado de. "Memórias póstumas de Brás Cubas". In: COUTINHO, Afrânio (org.). *Machado de Assis*: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

BOJUNGA, Lygia. *O Rio e eu*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

FERNANDES, Millôr. "De ora em ora Deus melhora sem agá". *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro: 7 abr.2002. Caderno B, p.9.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. 5ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília*. 42ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MELO Neto, João Cabral de. "Questão de pontuação". In: OLIVEIRA, Marly de. *João Cabral de Melo Neto*: obra completa. Raio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

ROSA, João Guimarães. "A menina de lá". In: ----- . *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

SANTOS, Joaquim Ferreira dos. "O povo quer saber". *O Globo*, Rio de Janeiro: 8 ago.2005. Segundo Caderno, p.8.

SARAMAGO, José. *Todos os nomes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.