

**LETRAMENTOS: CONCEPÇÕES DE
ESCRITA E PONTUAÇÃO**

JUNG, Neiva Maria⁶⁰

SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira⁶¹

⁶⁰ Professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Mestrado e Doutorado em Letras da mesma instituição.

⁶¹ Professora Doutora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da mesma instituição. ;

RESUMO: Uma das barreiras a ser vencida para que uma sociedade possa alcançar um nível razoável de letramento é a compreensão por parte dos mediadores desse processo de que toda concepção de ensino de escrita, seja ela pautada em uma visão de letramento ou de alfabetização, pressupõe um conceito de escrita. Com vistas a contribuir para viabilizar essa compreensão, propomos, neste artigo, uma revisão dos conceitos de letramento, procurando apresentar, discutir e reconhecer o conceito de escrita presente nessas concepções, bem como sua representação no universo escolar. Para isso, analisamos o uso da pontuação em textos escritos por duas crianças em fase inicial de escolarização e a proposta referente à pontuação de um livro didático de Língua Portuguesa, adotado para a primeira série/segundo ano do ensino fundamental. Os resultados indicam que, ainda que a escola e o livro didático continuem privilegiando uma perspectiva autônoma de escrita, há casos em que as crianças apresentam traços de autoria em seus textos, seja porque têm a oportunidade de estudar em uma escola que compreenda as funções sociais da escrita, seja porque vêm de casa com modos interacionais com o texto escrito diferente do predominante na escola. Os dados nos permitem ainda apontar para a importância de articular perspectivas mais singulares com perspectivas sociais de escrita, uma vez que traços singulares podem ser reveladores de construções sociais de letramento, como o acesso da criança ao texto escrito e as formas de interagir com o texto escrito. Como conclusão, destacamos a importância, para um professor em formação, de reconhecer os conceitos de escrita presentes na teoria e na prática.

PALAVRAS CHAVE: Letramento; Escrita; Pontuação.

ABSTRACT: One of the barriers to be overcome so that a society can achieve a reasonable level of literacy is the understanding on the part of the mediators of this process that the whole conception of teaching how to write, whether it is guided by a vision of literacy or alphabetisation, presupposes a concept of writing. To help facilitate this understanding, in this article we propose a review of the concepts of literacy, seeking to present, discuss and recognise the concept of writing present in these conceptions of literacy, as well as their representation in schools. To this end, we analyse the use of punctuation in texts written by two children in the early stages of schooling and also the proposal for the use of punctuation in a Portuguese textbook, adopted for the first grade, second year of elementary school. The results indicate that although the school and the school textbook continue to focus on an autonomous view of literacy, there are cases where children demonstrate traits of authorship in their writings, either because they have the opportunity to study in a school that understands the social functions of writing, or because they arrive from home with different interactional modes relating to written text than that which predominates in their school. The data also allows us to point to the importance of articulating

more unique perspectives with social perspectives of writing, since distinctive features may be indicative of social constructions of literacy, such as a child's access to written text and the ways of interacting with the written text. In conclusion, we emphasise the importance for a teacher undergoing training to recognise the concepts of writing that are present in both theory and practice.

KEYWORDS: Literacy; Writing; Punctuation.

1 INTRODUÇÃO

Apesar da ampla discussão em torno do processo de inserção da criança no mundo da escrita, cujos eixos centrais têm sido as noções de alfabetização e letramento, os mecanismos oficiais de avaliação do ensino insistem em indicar que, embora tenha havido avanços, há ainda um longo caminho a percorrer para alcançarmos o patamar de uma sociedade em que o domínio da escrita não seja privilégio de poucos.

Uma das barreiras a ser vencida para atingir esse objetivo é a compreensão de que toda concepção de ensino de escrita, seja ela pautada em uma visão de letramento ou de alfabetização, pressupõe um *conceito/visão* de escrita⁶². Visando a contribuir para tal, neste trabalho, faremos uma revisão bibliográfica sobre letramento e, por consequência, sobre alfabetização, procurando apresentar, discutir e reconhecer o conceito de escrita presente na concepção desses conceitos, bem como sua representação no universo escolar. Para tornar mais clara a discussão, lançaremos mão de textos de crianças e de atividades de livro didático.

Dessa forma, o desenvolvimento do artigo está organizado em três partes: na primeira seção, fazemos uma discussão sobre alfabetização e letramento, relacionando esses dois processos com textos produzidos por crianças da primeira fase do

⁶² Obviamente, o ensino da escrita demanda também, entre outros aspectos, dareza quanto ao papel da oralidade nesse processo, seja para garantir a compreensão da especificidade de cada uma dessas formas de funcionamento da linguagem, seja para entender qual é o papel de uma na aquisição da outra. Em Bosco (2002, especialmente nas páginas 75 e seguintes), encontramos uma discussão sobre como a interpretação oral do professor interfere no processo de aquisição inicial da escrita.

ensino fundamental. Na segunda seção, considerando que a pontuação é um importante mecanismo da escrita e é pouco explorada nas discussões sobre o ensino, discutimos alguns modelos de letramento, destacando a forma como eles se configuram em propostas de trabalho com a pontuação em um livro didático de Língua Portuguesa, em contraponto com o que revela o uso da pontuação em textos infantis. Nas considerações finais, destacamos a importância, para um professor em formação, de reconhecer os conceitos de escrita presentes na teoria e na prática.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Quando fatos “novos” são constatados, ou surgem novas ideias a respeito de fenômenos, deparamo-nos com a necessidade de criar vocábulos novos (SOARES, 2001). Esse foi o caso da leitura e escrita na sociedade contemporânea: mudanças sociais geraram novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita; surgiram novos gêneros textuais, novas necessidades, diferentes formas de interagir com o texto escrito e, conseqüentemente, um novo termo para pensar essa nova realidade tornou-se necessário, no caso, o termo *letramento*. Esse conceito procura resgatar a escrita como resultante de diferentes práticas sociais e não simplesmente como uma tecnologia, a qual se adquire única e exclusivamente na escola. O uso da escrita envolve questões culturais, sociais, históricas e ideológicas que precisam ser desveladas na interação com ela (STREET, 1984, 1993, 1995; BARTON; HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995; JUNG, 2009).

Assim, o termo letramento surgiu “numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15-16). Aos poucos, esses estudos

[...] foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma 'tecnologia' de comunicação dos grupos que sustentavam o poder" (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Ou seja, os estudos sobre letramento foram reconhecendo e descrevendo outras práticas letradas que constituem a vida dos indivíduos e a sociedade.

Atualmente, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (TFOUNI, 2000), referindo-se, portanto, ao estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas também cultiva e exerce as práticas sociais que dependem da escrita. O termo também remete a grupos e pessoas que não sabem ler e escrever, mas que participam efetivamente de práticas letradas. Desse modo, para a alfabetização, a escrita é uma tecnologia que os indivíduos ou grupos precisam dominar, e, para o letramento, a escrita é constituinte de práticas sociais. Assim, "a concepção de escrita dos estudos do letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados" (KLEIMAN, 2007, p. 3).

O letramento "focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade" (TFOUNI, 2000, p. 9); é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas também cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Os textos que apresentamos a seguir podem nos ajudar a compreender a diferença entre a concepção de escrita decorrente da visão de alfabetização e de letramento, respectivamente. Vejamos o primeiro, produzido por uma menina, que identificaremos como Lícia⁶³, quando contava com pouco mais de 10 anos:

⁶³ Nome fictício, apenas para fins de identificação no decorrer do artigo. Trata-se de uma estudante de uma escola particular de Curitiba/PR, cujos pais possuem elevado

Figura 1 – Textos produzidos por Lícia

Parabenizando...

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

Nas escolas

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

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

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

Vejamos agora o segundo texto, produzido por Pedro⁶⁴, uma criança de quase 9 anos:

Eu dava na minha casa e cai laje.
 Eu cai da cama
 O menino cai e machuca
 A menina cai de bicichata na rua
 Neu cachorro morreu uma menina
 (Extraído de OLIVEIRA, 1995)

Uma leitura rápida dos textos acima nos permite inferir que a relação dos seus autores com a escrita difere totalmente. Salta aos olhos o fato de que a criança que produziu o

⁶⁴ “Pedro” é uma criança de escola pública da região de Campinas/SP. As professoras de turmas de crianças de 7 a 10 anos, de duas escolas públicas e de uma de escola particular, receberam orientação para apresentar o seguinte comando aos alunos: “Conte alguma coisa interessante que aconteceu com vocês”. Não foram poucas as produções de crianças de escolas públicas que apresentaram essas características. (cf. OLIVEIRA, 1995).

primeiro texto, intitulado “Parabenizando...”, está inserida de forma muito significativa em práticas sociais cotidianas com a escrita. O texto, produzido no contexto de uma atividade escolar, é parte de um jornalzinho e apresenta as marcas, as características dos textos de colunas sociais de jornais impressos: texto curto e objetivo, iniciado por título e identificação do autor, com vocabulário adequado ao tema e ao gênero discursivo.

Nele, chama a atenção a forma de configuração do autor, para a qual contribuem, por um lado, a primeira pessoa e, por outro, as construções e expressões que remetem ao discurso esportivo – “por estar a um passo das finais”, “mais uma disputa (contra o Coritiba) e caso resolvido, o Atlético já foi para as finais”. Estas levam à construção imaginária desse locutor/autor como alguém que sabe do que está falando, ao mesmo tempo em que pressupõe um interlocutor/leitor desse tipo de texto.

Totalmente diferente é a situação do segundo texto. Ele também foi produzido em ambiente escolar, a partir da seguinte orientação: “Conte alguma coisa interessante que aconteceu com você”. Nesse caso, há que se destacar primeiramente o comando, que não apresenta satisfatoriamente os elementos norteadores para a realização da escrita em sala de aula (GERALDI, 1984; MENEGASSI, 2002). Em segundo lugar, como se vê pela estrutura sintática e textual do dado em análise, o texto é composto de várias tentativas de micronarrativas e constrói-se a partir da repetição de uma mesma estrutura, compondo um paralelismo que promove dispersão.

Nesse sentido, chama a atenção especialmente a ruptura entre os dois enunciados iniciais “Eu dava na minha casa e cai laje/ Eu cai da cama” e os dois seguintes “O menino cai e machuca/A menina cai de bicichata na rua”, já que esses dois últimos não são propriamente narrativos, ou seja, não produzem o efeito de relato.

Para entender melhor essa ruptura, vamos nos deter na relação entre o narrador e a estrutura sintática dos enunciados. Ao contrário dos demais, o terceiro e quarto “enunciados” não

configuram eventos que dizem respeito ao narrador, nem mesmo configuram um narrador. Além disso, correlativamente, nos dois primeiros enunciados o narrador é também personagem; em “Neu cachorro morreu uma menina”, tem-se o cachorro narrador como personagem, mas os fragmentos “O menino cai e machuca” e “A menina cai de bicichata na rua” não garantem ao “menino” e à “menina” a condição de personagem, uma vez que esses dois enunciados não são propriamente narrativos, ou seja, não produzem o efeito de relato. Inversamente, introduzem uma ruptura que apaga a voz do narrador, quebra que se dá no ponto de entrada da terceira pessoa.

Como se vê pela estrutura sintática e textual do dado em análise, trata-se de construções que ecoam os textos de cartilhas, *enunciados-frase*⁶⁵, cujo “cotexto” não favorece o estabelecimento de uma relação referencial com uma realidade extralinguística. Assim, as estruturas sintática e textual cartilhescas e as fissuras delas decorrentes sugerem um vir-a-ser-autor, ou seja, a instância narrativa autor não se realiza de fato no “texto”. Entretanto, um tênue elo é, paradoxalmente, garantido pelo paralelismo sintático que governa a construção do “texto”, impedindo que a deriva seja total, isto é, que a textualidade se rompa por completo.

Embora não possamos atribuir as dificuldades da criança com a escrita, expressas por esse texto, exclusivamente à forma privilegiada em seu percurso escolar para a sua inserção no universo da escrita, certamente podemos afirmar que a ênfase na leitura e na escrita como técnica de decodificação e codificação, apartadas dos seus usos sociais, contribuiu para tal.

A alfabetização, concebida como uma tecnologia que precisa ser adquirida por todos, é pensada de forma universal e hegemônica. Nesse caso, o conceito de escrita que se reafirma e se constrói na escola entende essa forma de linguagem como autônoma, superior à fala e ao mesmo tempo completa-

⁶⁵ Saleh (2005) forja a denominação “*enunciados-frase*” para salientar a semelhança dessas construções com aquelas do tipo cartilhesco “Vivi vê a uva”.

mente abstrata, como se ela representasse uma ordem superior das coisas, coisas estas muitas vezes concebidas pelos alunos como inacessíveis (TERZI, 1995).

Vale, pois, enfatizar que letramento e alfabetização são dois processos diretamente ligados, mas distintos quanto ao seu alcance. Aliás, o termo letramento surgiu exatamente para dar conta da heterogeneidade, das múltiplas alfabetizações, apagadas com o surgimento da alfabetização escolar, e para questionar a supervalorização da escrita nas sociedades, julgadas desenvolvidas quando possuidoras de uma escrita e primitivas quando destituídas dessa forma de linguagem. Nesse caso, se considerado o processo de letramento, a concepção de alfabetização é reducionista, o que os dois textos analisados nesta seção permitem evidenciar. Enquanto no primeiro há uma situação de interlocução, claramente estabelecida, e marcas de autoria no texto, no segundo temos um produto cuja circulação só se justifica no universo escolar.

Na seção a seguir, procuramos discutir os modelos de letramento vigentes na literatura atual a partir da análise de uma proposta de tratamento da pontuação presente em um livro didático. Com isso, pretendemos destacar como o ensino desse aspecto está atrelado a uma determinada concepção de escrita e favorecer o reconhecimento dos modelos de letramento subjacentes a materiais didáticos para o ensino de língua materna.

3 MODELOS DE LETRAMENTO: A ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO

O termo letramento surgiu para definir não pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2001, p. 72).

De acordo com essa concepção, a visão escolar de alfabetização não reconhece a amplitude do papel da escrita nes-

sas práticas e a associa quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. Trata-se de um “modelo autônomo de letramento” (STREET, 1984), no qual a escrita é um produto completo em si mesmo. Ao conceber a escrita dessa forma, o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção para a interpretação. O processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Assim, a escrita e a oralidade representam ordens diferentes de comunicação, pois, enquanto a escrita é, em princípio, um produto completo em si mesmo, a oralidade está ligada mais diretamente à função interpessoal da linguagem, às identidades e às relações que as pessoas constroem na interação.

Trazemos aqui algumas considerações sobre a abordagem da pontuação em um livro didático para nos ajudar a pensar esse modelo de letramento. Trata-se do livro 1 (são dois livros por série/ano, um para cada semestre letivo) de Língua Portuguesa de Cláudia Seixas Teixeira, adotado pela Rede Pitágoras para a primeira série/segundo ano do ensino fundamental⁶⁶.

A primeira referência que encontramos à pontuação se dá quase ao final da primeira parte do livro, formada por atividades com a finalidade de o professor sondar o nível de conhecimento do aluno. Na proposta específica, o aluno, com base na legenda composta pelas seguintes perguntas “1- Quem era? 2 - Onde estava? 3 - O que fazia? 4 - O que aconteceu? 5 - Como acabou?” (TEIXEIRA, 2008, p. 32), deve organizar as cenas embaralhadas de cinco histórias. Após a montagem, deve compará-las com as dos colegas para ver se há diferenças e, na sequência, escolher uma das histórias e reescrevê-la no caderno, “contando detalhes do que aconteceu”, com a liberdade de incluir outros dados e de criar outro final para a história. Ao final, deve corrigir o texto, observando “a escrita das palavras” e “os sinais de pontuação”.

⁶⁶ Os livros foram reformulados para o ano letivo de 2010, mas optamos por manter a análise da versão de 2008 porque não houve mudanças conceituais significativas nos livros correspondentes ao segundo ano.

A segunda referência se dá na segunda parte do livro na seção “Fala Criança!”. O objetivo dessa seção é, conforme explicação do próprio livro, levar o aluno a exercitar a linguagem oral por meio de recontagem de histórias, apresentação de trabalhos e de textos orais. No caso em questão, a proposta retoma as seções anteriores do capítulo, especialmente a anterior, intitulada “Criando e recriando”, na qual o aluno deveria lembrar-se de um livro que ele havia lido e gostado muito e produzir um “pequeno resumo” da história para ser apresentado a um colega de forma a fazê-lo “sentir vontade em conhecê-la também”.

A seção “Fala, criança!” consta da seguinte orientação:

Agora, reúna-se com mais quatro colegas, para que cada um possa contar a história que escolheu. Depois que todos ouvirem as quatro histórias, o grupo deverá escolher uma delas para que possa ser recontada ao restante da turma. A forma de apresentação poderá ser escolhida pelo próprio grupo. Pode ser em forma de um teatro; uma história em quadrinhos, um cartaz de apresentação, etc. Nessa apresentação será importante que cada grupo tenha alguns cuidados:

- a história deverá ter princípio, meio e fim;
- a pontuação deverá ser respeitada;
- quando houver mudança de personagem, a voz deverá mudar;
- o narrador deverá ser um só durante toda a história

Depois de tudo pronto é só combinar com seu professor o dia de apresentação de cada grupo” (TEXEIRA, 2008, p. 34, grifo nosso).

Nessas atividades, devemos observar pelo menos dois aspectos: 1- se, por um lado, é louvável a ideia de trabalhar a pontuação a partir de um texto, por outro, não houve, pelo menos no livro do aluno, nenhuma proposta de reflexão anterior sobre a pontuação, apesar de ele contemplar diversos textos, de gêneros igualmente diversos, os quais,

consequentemente, mobilizam usos bastante diferenciados da pontuação; 2 - a atividade reproduzida acima, embora se encontre numa seção intitulada “Fala, criança”, não apresenta nenhuma preocupação, de fato, com a fala, já que parte de um resumo escrito e volta ao texto “original” também escrito, a ser apresentado aos colegas por outros gêneros igualmente escritos e/ou gráficos (teatro; história em quadrinhos, cartaz de apresentação etc.). Na verdade, o que sustenta essa proposta é uma concepção equivocada da relação entre fala e escrita, que toma a oralização da escrita como fala e a pontuação como um expediente para reproduzir na escrita os aspectos prosódicos e rítmicos daquela (“a pontuação deverá ser respeitada”), ignorando o fato de a representação da fala na escrita não ser da ordem da transcrição, mas obedecer a mecanismos que dizem respeito à escrita, considerando a especificidade dos gêneros.

Apesar do avanço, representado pela tentativa de garantir um espaço para a fala no ensino de língua materna, reconhecemos aí a forte influência da visão da gramática tradicional, na qual a pontuação é tratada na sua correlação com a fala, tendo a função de reproduzir na escrita os aspectos prosódicos e rítmicos da fala e de demarcar o limite da frase⁶⁷. Essa situação favorece a abordagem didática da pontuação de forma totalmente desvinculada de seu papel no texto, muitas vezes simplificando e banalizando até mesmo a visão da gramática normativa, conforme afirmam Oliveira e Assumpção (2003). Ainda segundo esses autores, em sala de aula, “o que encontramos, tradicionalmente, é uma tentativa de se lidar com a pontuação através de mecanismos que focalizam o nível da frase, ou através da memorização das regras de ajuste fino da pontuação” (OLIVEIRA; ASSUMPÇÃO, 2003, p. 84).

A superação dessa abordagem, que reduz a pontuação a um mecanismo para reproduzir na escrita aspectos da fala, passa, segundo Meschonnic (2006), pelo reconhecimento da

⁶⁷ Ainda que alguns estudiosos cheguem a deixar transparecer intuições sobre o ritmo característico da organização da linguagem em sua expressão escrita, o limite da abordagem é, em geral, a frase (CHACON, 1997).

especificidade dessas duas realizações da linguagem, mas também do que elas têm em comum. O autor propõe que se abandone a dualidade oral/escrito em favor de uma partição tripla entre o escrito, o falado e o oral, o que possibilita reconhecer que o oral pode se realizar tanto na escrita como na fala:

A oposição entre o oral e o escrito confunde o oral com o falado. Passar da dualidade oral/escrito para uma partição tripla entre o escrito, o falado e o oral permite reconhecer o oral como um primado do ritmo e da prosódia, com sua semântica própria, organização subjetiva e cultural de um discurso, que pode se realizar tanto no escrito como no falado. Há oralidade em Rabelais e em Joyce. A entonação é um modo da oralidade do falado. A imitação do falado no escrito é distinta do oral [...] (MESCHONNIC, 2006, p. 8).

Retomaremos essa questão mais adiante. Por ora, voltamos à abordagem da pontuação no livro didático que vínhamos analisando, já que ela inclui outro aspecto que vale a pena considerar quando o que está em questão é o ensino da escrita. A terceira referência que se faz à pontuação aparece na página 94, na seção “De palavra em palavra”, que aparece sempre ao final de um capítulo. O objetivo dessa seção é estudar “como acontece a escrita de algumas palavras”, o que é “feito por meio de pequenos textos e muitas atividades lúdicas” (TEIXEIRA, 2008, p. 41).

Depois de uma sequência de atividades centradas na letra B – provavelmente voltadas à sua diferenciação da letra P, com o objetivo de enfrentar o problema de troca dessas letras, já que nas páginas anteriores havia sido enfocada a letra P –, aparecem as seguintes propostas de atividades:

8. Escolha seis palavras com a letra B e forme frase usando, no final, o sinal de interrogação. Use seu caderno. Lembre-se: usamos o ponto de interrogação quando queremos fazer perguntas a alguém.
9. Agora, você vai ditar para um colega as frases que criou e ele ditará as dele. Você deverá registrar o seu ditado no espaço a seguir: (TEIXEIRA, 2008, p. 94).

As ocorrências seguintes – as últimas do livro 1^º – se dão na página 135, em condições semelhantes às anteriores:

- c) Escolha três palavras com P e crie três frases exclamativas. As frases exclamativas são aquelas em que você usa o sinal de exclamação. Pode indicar surpresa, admiração, susto, ordem... [...]
- d) Escolha, agora, três palavras com B e faça frases interrogativas. Nas frases interrogativas, você deve usar o sinal que indica uma pergunta (TEIXEIRA, 2008, p. 135).

É interessante observar que, a essa altura da sequência de atividades, a proposta da seção já foi esquecida: o que é solicitado nas questões acima nada tem a ver com texto nem com atividades lúdicas. Ao contrário, são meros exercícios de codificação e decodificação aliados à preocupação com a nomenclatura, bem ao gosto da abordagem tradicional. Atividades dessa natureza, embora não respondam pelo conjunto, estão presentes em quantidade significativa no livro, correspondendo a mais de 1/3 das páginas dirigidas ao conteúdo propriamente dito. Trata-se de resquícios do modelo de letramento autônomo que não se enquadram em uma proposta dirigida à conquista da autonomia e do senso crítico do aluno, diminuindo, portanto, o alcance do livro na conquista dos seus objetivos⁶⁸.

Os estudos de Véronique Dalhet situam a pontuação fora da dicotomia oral/escrito. A autora, tomando como critério as funções que os sinais de pontuação desempenham, os

⁶⁸ No livro 2, não há menção à pontuação.

⁶⁹ Em relação ao livro didático em geral, vale considerar que muitas vezes propostas nele elaboradas em acordo com o modelo de letramento ideológico são desfiguradas em sala de aula. O trabalho de monografia de Szczerpa (2007) mostra essa situação bastante evidenciada numa turma de pré-escola (6 anos). A proposta pedagógica do livro didático adotado pela escola observada apresentava atividades de alfabetização que envolviam situações propiciadoras do letramento. No entanto, constatou-se, a partir de observação e da análise de livros dos alunos, que o trabalho com a escrita era de caráter homogeneizante, pois, de modo geral, baseava-se na cópia ou seja, as respostas das lições eram todas passadas no quadro e as crianças as copiavam no livro. Raríssimas eram as oportunidades de as crianças produzirem uma escrita significativa.

separa em duas classes: 1) sinais de sequencialização, englobando os sinais que operam em nível sintagmático, guiados por parâmetros sintáticos, semânticos e discursivos (alínea, o ponto e seus derivados – ponto de exclamação e de interrogação, reticências, o ponto-e-vírgula e a vírgula); 2) sinais de enunciação, incluindo os sinais que manifestam interação com o coenunciador, os quais se subdividem em duas partes, conforme ocorram em: a) cotexto monologal, ou seja, “assumido formalmente por um só locutor”; ou b) dialogal, isto é, em cotexto que “dá lugar ao interdiscurso”, fazendo coexistir duas falas” (DALHET, 2007, p. 294). Assim, alguns sinais figuram tanto como sinais de sequencialização como de enunciação (ponto de exclamação e de interrogação, reticências); da mesma forma, um mesmo sinal pode adquirir valor distinto dependendo do cotexto, conforme mostram os anexos I e II do artigo referenciado, os quais apresentam a classificação de todos os sinais de pontuação reconhecidos pela autora.

Embora possamos questionar a distinção apresentada pelo autor, uma vez que não podemos dissociar as operações em nível sintagmático do projeto enunciativo instaurado através do texto⁷⁰, sua proposta de classificação tem o mérito de ressaltar o papel da pontuação nesse projeto. Nesse sentido, podemos pensar a classificação da autora em termos de predominância de efeito: ora predomina o efeito sequencializador, ora o efeito enunciativo.

É interessante observar que, apesar do tipo de tratamento dado à pontuação pelo livro didático que analisamos acima e pelas gramáticas escolares em geral, encontramos produções infantis que mostram que crianças bastante pequenas são sensíveis à função enunciativa da pontuação. Voltemos então aos textos de Lícia, a autora do conjunto de textos em forma de jornalzinho que apresentamos na primeira seção deste artigo,

⁷⁰ Essa observação foi feita por Lourenço Chacon a propósito da retomada da classificação de Dalhet por Pascoalina B. O. Saleh, na fala intitulada “A pontuação e a subjetividade em narrativas infantis escritas”, durante a discussão que se seguiu às apresentações da mesa-redonda “Aquisição da escrita e subjetividade”, por ocasião do IX Celsul, realizado em Palhoça/SC, em outubro de 2010.

uma menina de classe média, cujos pais são altamente letrados. Desde muito cedo a garota utiliza-se de variados sinais gráficos – parênteses, asteriscos, aspas, sublinhas, maiúsculas corridas etc.

A pontuação no texto que segue, e em outros textos da mesma garota, mostra que o uso desse mecanismo em seus textos, para além da função de sequencializar, tem claramente um efeito enunciativo. Trazemos abaixo o fragmento de outro texto produzido por Lícia aos 7 anos, também em ambiente escolar. Observemos a ocorrência dos parênteses:

Figura 2 – Fragmento de texto produzido por Lícia

Era uma vez, uma princesa chamada Bondy
e ela vivia presa no seu castelo de modo
porque ela era menor de dez anos, e até
os dez ela não podia sair porque
o pai (o rei) ficava preocupado. No
a sua irmã a Erika de 20 anos, por
ora e também e também tinha
muitos amigos e amigos. Quando a Bondy
em 1986
1986

Esses sinais, que são próprios da escrita, são mecanismos linguísticos importantes nas narrativas dessa criança, pois marcam o ponto de vista do narrador e permitem o efeito de autoria, revelando a capacidade reflexiva, isto é, a capacidade da criança de se voltar sobre o seu próprio texto. Ou seja, esses sinais gráficos, em especial os parênteses, recorrentes no *corpus*, permitem claramente a percepção do efeito de autoria, uma vez que eles são mobilizados para acrescentar ou enfatizar informações e dados que a autora empírica considera relevantes, marcando também o ponto de vista do narrador textual que está relacionado à perspectiva a partir da qual os fatos (e dados) são apresentados na narrativa.

No texto dessa garota, os parênteses, os asteriscos, as aspas, as sublinhas e as maiúsculas corridas, todos eles sinais fortemente enunciativos, põem em relevo certas informações, indicam a avaliação do narrador textual quanto à importância do dado acrescentado ou informado ao seu interlocutor virtual, isto é, esses elementos desempenham um papel fundamental para a criação da imagem não só do narrador como também do narratário⁷¹.

Também o texto abaixo, produzido quando Lícia contava 9 anos e retirado de um diário, pode exemplificar o que foi dito acima. Nele, além da adequação dos pontos finais, dos pontos de exclamação e até mesmo do ponto-e-vírgula, constatamos as maiúsculas, os sublinhados, além do asterisco, este último usado como recurso para acrescentar uma informação provavelmente depois de a criança ter assinado o texto:

Figura 3 – Texto produzido por Lícia

(28/06/99)

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

Vai ter festa fumina lá na escola e a minha dupla na quadra é a Laura, eu sou o homem mas tudo bem!

há vareta de varicela!*

Fiz um paratensamento na minha casa e foi PESSIMO!!!

Ninguém quer que brincar de nada e ficou horrível!

Beijos Ful

* a mamãe pegou varicela

⁷¹ Narratário é a entidade narrativa a quem o narrador dirige o seu discurso. Assim como o narrador, trata-se de uma instância construída pelo texto, sendo, portanto, nesse sentido, de natureza imaginária.

Embora se deva reconhecer um estilo muito pessoal no uso da pontuação por essa garota, essa especificidade, que se manifesta desde muito cedo na sua escrita, não deixa de pôr em questão a ideia da pontuação como um mecanismo para reproduzir os aspectos prosódicos e rítmicos da fala, ou como um mecanismo meramente gramatical ou semântico, capaz de ser apreendido a partir de conceitos e regras normativas, constitutivo de um modelo autônomo de letramento.

Para dar conta dessas escritas, em termos do que evidenciam quanto à sua aprendizagem e ao seu uso efetivo, é possível partir de um modelo alternativo de letramento, que Street (1984) define como “ideológico”. Segundo esse modelo ideológico, as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Assim, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder. A partir desse modelo, os alunos seriam levados a refletir sobre o uso da pontuação, em especial, o uso que eles próprios realizam em seus textos escritos, conforme o fez Lícia.

Em termos socioculturais, quando consideramos os textos de Lícia e de Pedro, mesmo sem termos registros precisos das práticas nas quais os seus autores estiveram envolvidos, podemos deduzir quão distintas foram as situações em que essas duas crianças se envolveram. Heath (1982, 1983) compreende que as diferenças nas práticas discursivas de grupos distintos acontecem devido a formas diferentes de uso da escrita no cotidiano de tais grupos. O texto extraído do diário de Lícia é apenas um dos exemplos de uma produção significativa de texto no percurso da sua autora, ou seja, a criança tem o que dizer, para quem dizer e por que dizer (voltaremos a esses aspectos abaixo). Esse *corpus* apresenta gêneros diversificados, como quadrinhos, contos, relatos, notícias etc., isso para ficarmos apenas nos narrativos, muitos produzidos em ambiente familiar, sem qualquer compromisso com a escola. Além disso, são diversas as referências que encontramos que dão

pistas sobre práticas significativas também de leitura.

Nessa seção, mostramos, em síntese, a concepção de letramento ainda predominante na escola, o modelo autônomo de letramento. Os alunos que têm a oportunidade de estudar em uma escola que compreenda as funções sociais da escrita e/ou que vêm de casa com modos interacionais com o texto escrito diferentes do ainda predominante na escola parecem, no entanto, conseguir manifestar traços de autoria em seus textos. Ou seja, os traços singulares encontrados nos textos das crianças revelam também aspectos sociais que interferem na aquisição da escrita.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando dar conta do objetivo deste artigo – apresentar, discutir e reconhecer o conceito de escrita presente na concepção de alfabetização e de letramento –, apresentamos uma discussão sobre alfabetização e letramento a partir da escrita de crianças da primeira fase do ensino fundamental e procuramos identificar como essas duas concepções estão subjacentes às propostas de trabalho com a pontuação em um livro didático.

Os dados analisados permitem compreender as consequências de um ensino em que a escrita é tomada apenas como produto, embora devesse ser concebida como processo, no qual elementos linguísticos, textuais, discursivos e enunciativos, como a pontuação, conforme mostram os dados dos textos de Lícia, pudessem ser reveladores tanto de aspectos de aprendizagem como da participação da criança em práticas sociais de escrita.

O modelo autônomo de letramento – ainda o modelo mais adotado no ensino e aprendizagem escolar – apresenta o texto como autônomo, como se o significado estivesse inscrito nas palavras. O texto não é apresentado como escrito por uma pessoa, inserida em um contexto sócio-histórico e cultural, que tem em mente determinado leitor, também inserido em um con-

texto específico, considerando ainda o local em que seria publicado, ou seja, nenhuma das condições de produção é trabalhada. É por isso que o texto é concebido muitas vezes como algo distante, algo sem muito sentido para o aluno (conforme mostrou a análise do texto de Pedro). Se os livros oferecessem uma contribuição mais efetiva no sentido de levar os alunos a reconhecerem a presença ou a falta de autoria dos textos, considerando para isso inclusive o uso da pontuação, estaríamos mais próximos de um ensino em termos de um modelo ideológico de letramento, algo que muitas vezes não ocorre, ou que ocorre parcialmente conforme mostra a análise dos livros didáticos de Teixeira.

O tratamento escolar da escrita reflete, na verdade, o momento de um percurso histórico em direção ao estabelecimento de uma organização curricular mínima que integre, com base em critérios discursivos, os eixos da leitura, da produção de texto e da análise linguística (MENDONÇA, 2006). Mas ainda há muito o que trilhar, porque é preciso conhecer mais “a respeito da constituição dos gêneros e refletir sobre o que seria relevante para a abordagem na escola” (MENDONÇA, 2006, p. 219).

Os dados analisados neste artigo nos permitem ainda apontar para a importância de articular perspectivas mais singulares com perspectivas sociais de escrita, uma vez que traços singulares podem ser reveladores de construções sociais de letramento, como o acesso da criança ao texto escrito, as formas de com ele interagir. Isso, porém, exige conhecer o que é específico e o que é comum à escrita e à fala.

Finalmente, gostaríamos de inserir essa discussão na formação de professores. Embora os dados analisados refiram-se às séries iniciais, eles não deixam de ser reveladores de concepções de escrita que perpassam o ensino básico como um todo. O professor precisa ter condições de reconhecer essas concepções para que seja capaz de levar o aluno à autonomia na e pela escrita.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London/New York: Routledge, 2000, p. 7-15.
- BOSCO, Z. R. *No jogo dos significantes: a infância da letra*. Campinas: Pontes, 2002.
- CHACON, L. A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem. *DELTA*, v. 13, n. 1, p. 01-16, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-44501997000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- DAHLET, V. A pontuação e as culturas da escrita. *Filol. lingüíst. port.*, n. 8, p. 287-314, 2006. Disponível em: <<http://www.fllch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/Dahlet.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2010.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and the school. *Language and Society*, v. 11, n. 2, p. 49-76, 1982.
- _____. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- JUNG, N. M. *A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola*. Ponta Grossa: Editora da UEFG, 2009.
- KLEMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, p. 1-25, 2007.
- MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.
- MESCHONNIC, H. *Linguagem, ritmo e vida*. Extratos traduzidos por Cristiano Florentino. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.
- MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 42, p. 55-79, jul./dez. 2003.
- OLIVEIRA, M. A.; ASSUMPÇÃO, S. R. B. Para além da frase: os recursos de pontuação como elementos de natureza textual e sociodiscursiva. *Revista Letras*, n. 61, especial, p. 79-96, 2003.

SALEH, P. B. de O. A narrativa infantil e o ensino da pontuação. In: 8.º Encontro do Celsul, 2008, Porto Alegre. Anais do 8.º Encontro do Celsul. Pelotas: EDUCAT, 2008.

_____. Afinal, quem narra a narrativa infantil? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.47, v.1e2, p.175-185, 2005.

STREET, B. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development: ethnographic perspectives*. London/New York: Longman, 1995.

_____. *Cross-Cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

SZCEREPÁ, E. M. *Alfabetização e letramento no contexto pré-escolar: um estudo de caso*. 22 f. Monografia de Especialização (Língua Portuguesa/ Lingüística/ Literatura: texto e ensino) - UEFG, Ponta Grossa, 2007.

TEIXEIRA, C. S. *Língua Portuguesa: 1º/2ª ensino fundamental* - livro 1 Belo Horizonte: Educacional, 2008.

TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças dos meios iletrados*. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1995.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.