

**CAMILA BUENO RODRIGUES**

**A AQUISIÇÃO DO SINAL DO PONTO NA PRODUÇÃO ORAL DO PROFESSOR E  
ESCRITA DE UM MENINO DE NOVE ANOS: UM ESTUDO SOBRE A  
INFLUÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DO DIÁLOGO PROFESSOR/ALUNO  
EM UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA**

**Trabalho de Conclusão de Curso**

**Bagé, RS.  
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA  
CAMPUS BAGÉ  
CURSO LICENCIATURA EM LETRAS**

**A AQUISIÇÃO DO SINAL DO PONTO NA PRODUÇÃO ORAL DO PROFESSOR E  
ESCRITA DE UM MENINO DE NOVE ANOS: UM ESTUDO SOBRE A  
INFLUÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DO DIÁLOGO PROFESSOR/ALUNO  
EM UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA**

**CAMILA BUENO RODRIGUES**

Este trabalho é requisito para a aprovação na Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, sob orientação da Profa. Dra. Silvana Silva e avaliação da Orientadora e das Professoras Dra. Taíse Simioni e Mestre Daiane Neumann.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Silva**

**Bagé, RS.  
2015**

A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Consequentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro. A partir desse momento, a sociedade é dada com a linguagem.

Émile Benveniste

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer ao nosso senhor Jesus Cristo, porque a cada situação difícil em que me encontrava durante os quatro anos de graduação, era a ele quem eu recorria. Agradeço aos meus pais, pelo apoio e por toda a paciência em me levarem aos estágios, com frio, chuva, sol e ficarem durante as aulas dentro do carro a minha espera. Ao meu irmão por muitas vezes me tirar do sufoco quando meu computador resolvia travar durante os trabalhos que tinha para entregar. Agradeço a minha irmã por também ter feito parte das minhas idas a Bagé, me levando e ficando a minha espera.

Agradeço ao Lucas Perez Fontoura, porque se não fosse ele, hoje não estaria concluindo minha graduação. Foi por seu incentivo e insistência para que eu fizesse o ENEM que hoje posso estar aqui fazendo este agradecimento.

Agradeço às escolas e professoras que abriram suas portas para que eu fizesse os estágios e pesquisas, Escola Geteco, através da professora Mirian Barreto El Uri, Escola Luis Mércio, através da professora Marisa de Oliveira Barbosa, Escola Duque de Caxias através de sua diretora Elisangela Rodrigues Vargas e professora Tenely Cristina Froehlich, Escola Bernardino Ângelo através da professora Karen Etchichury.

Agradeço à colega Gabriela de Moraes Chaves por seus empurrõezinhos durante o curso, sempre com palavras de incentivo para que eu não desistisse, e por nossas “indiadas”, como chamávamos nossas idas a Bagé aos sábados para as aulas durante todo o dia. Por suas loucuras, uma delas em me matricular em sete cadeiras para que pudéssemos nos formar juntas, mas o destino não deixou isso acontecer.

Agradeço ao amigo Marcelo Cunha por sua ajuda nas dúvidas a respeito das normas dos trabalhos e a sua esposa e filha por participarem de algumas de minhas pesquisas durante o curso.

Agradeço a Cacia Machado e Manuela Machado por também terem feito parte de pesquisas para o curso.

Agradeço a Sandra Denise Bálsamo por me liberar do serviço para compromissos da faculdade.

Agradeço ao colega Dênis Moura por muitas vezes me ajudar em Literatura, disciplina que é seu forte.

Agradeço aos amigos que de uma forma ou de outra fizeram parte desses quatro anos, em especial a Otilha Machado, primeira pessoa que me ajudou, lembro como se fosse hoje, no momento da matrícula eu a incomodando-a para que ligasse para a empresa do ônibus marcando um lugar para mim, seu esposo Jair, pelo carinho e disponibilidade em me levar a Bagé para tratar assuntos da faculdade, à comadre Alessandra Dias, por entender que não tinha tempo para estar presente com meu afilhado.

Agradeço ao meu noivo, por entender minha ausência e muitas vezes meu estado de mau humor por estar preocupada com trabalhos e provas, e por sua ajuda com as compras de livros. Suas palavras de apoio, dizendo que tudo daria certo, me fizeram acreditar que um dia eu chegaria até aqui.

Agradeço à professora Aline Lorandi, que mesmo com tantos trabalhos para corrigir e envolvida com mudança arrumou um tempinho para ler meu trabalho de conclusão de curso, e pelo carinho que demonstrou ter por minha pessoa.

Agradeço em especial a minha orientadora, Silvana Silva que muitas vezes deixei brava por não entregar nas datas estipuladas o trabalho para correção. Agradeço a paciência, o entendimento e o carinho ao longo desta caminhada.

Agradeço as minhas companheiras de estágio, Luiza Borges, Gabriela Chaves e Evelise Luz, com vocês conseguimos fazer um belo trabalho.

Agradeço aos colegas de todos esses anos de graduação e aos companheiros de viagem pelas conversas e divertimento.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre aquisição de um sinal de pontuação na produção escrita de um menino de nove anos. O foco da pesquisa constitui-se em um estudo com base na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste e na proposta teórica e analítica correlata realizada por Costa Silva (2007). A coleta de dados e a pesquisa realizou-se em setembro do ano de 2014, tais dados foram coletados na Escola de Ensino Fundamental Duque de Caxias, da cidade de Dom Pedrito, RS. Partindo do estudo de Chacon (2003), compreendemos que a aquisição da pontuação pode ser influenciada pelas escolhas dos gêneros textuais trabalhados pelo professor na sala de aula. A essa hipótese, acrescentamos o princípio enunciativo de que as formas do diálogo professor/aluno na sala de aula também influenciam na aquisição. A partir da elaboração de uma metodologia enunciativa (S.Silva, 2013), composta pela relação dialética entre três instâncias de discurso, a saber, arquivo-cena-testemunho, elaboramos a análise dos materiais utilizados (texto, diálogos e conversa informal com o aluno). Os resultados da pesquisa indicaram que há um (des)encontro entre o gênero trabalhado pela professora, poema, e o texto solicitado ao aluno, narrativa; há um (des) encontro entre diálogo professor/aluno e a pontuação presente no texto do aluno; há, por fim, no testemunho do aluno, um encontro e um desencontro entre as atividades propostas pelo professor e sua aprendizagem do sinal de pontuação (ponto) requerido para a atividade. Tal resultado nos indica que a aquisição de linguagem é antes um processo de constantes ajustes (Costa Silva, 2009) do que de “aquisição” contínua e cumulativa de funções de linguagem, tal como propõem outras perspectivas teóricas.

**Palavras-chave:** Aquisição da linguagem em perspectiva enunciativa; produção oral e escrita; pontuação.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Tabela 1.....	11
Tabela 2 .....	17
Tabela 3.....	18
Quadro 1.....	31
Quadro 2.....	31
Quadro 3.....	33
Quadro 4.....	33
Quadro 5.....	40
Esquema 1.....	41
Esquema 2.....	42
Figura 1.....	43
Figura 2.....	44
Figura 3.....	49

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
1 A ENUNCIACÃO NA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA.....	11
1.1 Estudo de caso: o ponto final e ponto parágrafo na aquisição de três crianças da 1ª série do Ensino fundamental .....	11
1.2 Pontuação: o ponto simples e o ponto parágrafo em definição .....	19
1.3 Elaborando critérios enunciativos para a percepção da aquisição do sinal de ponto .....	26
2 METODOLOGIA E ANÁLISE SOB PERSPECTIVA ENUNCIATIVA .....	37
2.1 Conceitos chaves para a análise.....	38
2.1.1 Aquisição da Linguagem.....	38
2.1.2 Enunciação.....	39
2.1.3 Ponto simples e ponto parágrafo .....	39
2.2 Um método enunciativo.....	40
2.2.1 A cena em análise.....	45
2.2.2 O testemunho em análise.....	48
2.3Balanço analítico.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS: aprendizagens a partir da análise e projeções para o ensino da pontuação no Ensino Fundamental.....	55
REFERÊNCIAS.....	58



## INTRODUÇÃO

No primeiro semestre do ano de 2010 ao cursar a cadeira de Fundamentos de Linguística, tivemos como base de estudos o livro “Conversas com Linguistas – Virtudes e controvérsias da Linguística”, organizado por Antonio Carlos Xavier e Suzana Cortez. A primeira impressão após a leitura do livro foi de descontentamento, nosso pensamento era de que todo o linguista teria que possuir respostas concretas a respeito de sua especialidade. No entanto, essa ideia foi alterada, após a releitura do mesmo livro, no 2º semestre do ano de 2014, ao cursar a cadeira de Introdução à Filosofia da Linguagem. Com esta nova leitura, podemos perceber que para a Linguística nem sempre teremos as respostas que desejamos. Dessa forma, podemos dizer que em nosso trabalho poderemos ou não responder às todas as perguntas que pretendemos.

Foi após estudarmos a disciplina de Tópicos de Aquisição da Linguagem, ministrada pela professora doutora Aline Lorandi, que criamos apreço pela enunciação, área de estudo em que podemos observar a importância ou não do “outro” (pai, mãe, professor) na aquisição da fala e da escrita da criança, bem como se a criança já adquiriu ou não linguagem escrita. O gosto por esta área se fez através de um trabalho que teria que ser apresentado para a professora Aline Lorandi, na cadeira de Tópicos de Aquisição da Linguagem, e cuja sustentação teórica partiu da Carmem Luci da Costa Silva, da qual também estudamos Émile Benveniste. Benveniste nos encantou com sua teoria, através de seu trabalho sobre aquisição que, feito com muita clareza, nos trouxe uma excelente base sobre o que é a Aquisição da linguagem. Após vários desafios para a apresentação deste trabalho, que envolveu a análise com uma menina, que contaria uma historinha seria por nós transcrita, surgiu o gosto pela enunciação, aquisição e transcrição. Por isso, nosso tema de pesquisa é a pontuação na escrita e nosso subtema de pesquisa é a função do ponto final e ponto parágrafo nos textos trabalhados em sala de aula. Fizemos essa delimitação, porque pretendemos analisar o uso desses pontos na escrita do aluno, e assim investigar se o professor interfere ou não no uso desses sinais através de suas aulas.

Para analisarmos o uso do ponto final na linguagem escrita, trabalharemos com base nas obras de Chacon (2003), Benveniste (2006), Dahlet (2006), Costa Silva (2007) e Silva (2013).

Chacon (2003) busca em seu trabalho fatos linguísticos que estejam envolvidos na construção da pontuação, pesquisando crianças que estejam no começo de sua escolarização. Dahlet (2006), em seu estudo, procura mostrar a maneira de pontuar, desmistificando as gramáticas, expondo que, em alguns casos, os sinais de pontuação ficam regidos pela norma, enquanto a maioria decorre da intenção de comunicação ou da interação estabelecida entre quem escreve e quem lê. Silva (2007) estuda a aquisição da linguagem, que é concebida como um ato de enunciação constituído através do dispositivo enunciativo (eu/tu) – Ele. Émile Benveniste (2006) é um linguista que lança as bases teóricas para se pensar a relação criança-outro; tratando do discurso como um ato de enunciar que é cada vez novo porque há sempre novas circunstâncias envolvendo novos locutores e interlocutores. Silva (2013) nos mostra os tipos de transcrições possíveis a serem feitas, através de seu trabalho. Nossas transcrições serão feitas com base em uma de suas pesquisas que nos mostra a transcrição realizada por Dalpiaz (2012).

As análises serão feitas através de observações em sala de aula e texto escrito pelo aluno J.G.F.F, nove anos e três meses, estudante do terceiro ano do ensino fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, localizada no município de Dom Pedrito-RS. Será coletado um texto do mês de setembro de 2014, uma vez que o enfoque da aquisição pode ser feito em um recorte transversal. Além do texto coletado, será feita a gravação em áudio da aula ministrada pela professora.

Nosso trabalho tem por objetivo apresentar o uso do ponto final e ponto parágrafo na aquisição da linguagem oral e escrita da criança J.G.F.F, podendo mostrar se ele adquiriu ou não a aquisição de sua língua no contexto em que vive com base na análise a ser feita. Através da enunciação falada e enunciação escrita, investigaremos o sinal de pontuação já citado acima no dia a dia do aluno J.G.F.F e observaremos se o menino faz uma relação entre a pontuação na oralidade (pausa) e pontuação na escrita. Também observaremos sua professora para podermos analisar o modo como a criança emprega a pontuação, se a docente tem, de algum modo, relação com a maneira como o aluno escreve seus textos. Escolhemos o aluno J.G.F.F, por ser um dos alunos que apresenta uma boa escrita de textos, e a professora por trabalhar diariamente com produções textuais.

## 1. A ENUNCIÇÃO NA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Estudaremos no item 1.1 os trabalhos do linguista Lourenço Chacon (2003). Sobretudo, iremos observar suas pesquisas feitas sobre o uso da pontuação nos textos trabalhados em diversos gêneros, por três crianças. No item 1.1.1, trataremos especificamente sobre o ponto final e ponto parágrafo, com base nos estudos feitos por Véronique Dahlet (2006), em sua produção intitulada “As (man)obras da pontuação usos e significações”. No item 1.1.2 abordaremos a noção de comunicação a partir do linguista Émile Benveniste (2006), pois ele aborda a comunicação entre os sujeitos bem como outros conceitos correlatos, e veremos também a “enunção” na tese de Carmem Luci da Costa Silva (2007), em especial as relações entre o eu/tu/ ele.

### 1.1 Estudo de caso: o ponto final e ponto parágrafo na aquisição de três crianças da 1ª série do Ensino fundamental

Neste item, abordaremos pesquisas feitas por Lourenço Chacon (2003) com três sujeitos, com o objetivo de analisar, os resultados do uso de todos os sinais de pontuação. Nosso trabalho será baseado em Chacon (2003), a fim de mostrarmos nosso ponto de vista sobre suas análises. Embora o autor (2003), trate de todos os sinais de pontuação, nosso objeto de estudo será somente o ponto final e o ponto parágrafo. Assim, tentaremos entender sua concepção de aquisição da linguagem.

Chacon (2003) trabalha com as marcas de pontuação extraídas de 45 textos de vários gêneros como canção, parlendas, narrativas, quadrinhos e brincadeiras, produzidos por três crianças da faixa etária de sete anos, tanto do sexo masculino como feminino, alunos da mesma sala de aula da EMEF Dr. João Jorge Sabino do município de São Paulo.

		TV	TV	TV	TV	N	N	N	IB	TV	TV	N	N	N	N	N	TO
		F	A	M	M	J	J	J	Ag	Ag	Ag	Ag	Ag	S	O	O	
Suj. 1	.	-	-	3	-	10	5	6	3	-	-	3	1	1	7	5	44
Suj. 2	.	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	8	1	-	7	8	25
Suj. 3	.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

**TABELA 1- DISTRIBUIÇÃO DO TOTAL DE OCORRÊNCIAS DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO POR TIPO E POR SUJEITO**

Legenda:

1ª linha do quadro = tipos de texto (TV: textos versificados; N: narrativa; IB: instrução de brincadeira).

2ª linha do quadro = meses do ano (F: fevereiro; A: abril; M: maio; J: junho; Ag: agosto; S: setembro; O: outubro).

TO: total de ocorrências do sinal

Fonte: Chacon, (2003,p.102)

Ao observarmos a tabela, podemos perceber a ausência total das marcas de pontuação nos textos da terceira criança. Chacon (2003) explica esse fato dizendo que se trata do sujeito mais sensível a fatos da oralidade, tais como a delimitação da estrutura dialógica e, nela mais especialmente, a delimitação de fatos de fala. Ainda neste momento, Chacon (2003) comenta que, se sua hipótese estiver correta, o aluno talvez não estabeleça vínculos entre o emprego do sinal e demarcação de oralidade. Mas como saber se a hipótese de Chacon (2003) está correta? Em nossas pesquisas, teremos como observar essa ocorrência, pois trabalharemos com a pesquisa gravada, comunicação professor/aluno. Percebe-se que o trabalho com oralidade ocorreu somente no mês de agosto, fato este que dificultou a compreensão sobre a influência da oralidade na falta do uso da pontuação na escrita do sujeito 3.

Ainda, acreditamos que as pesquisas feitas por Chacon (2003) foram apresentadas de uma forma muito resumida; a compreensão seria mais fácil se ele as detalhasse e exibisse os textos utilizados, e também explicasse a maneira como a professora instruiu os alunos. A criança 1 observada por Chacon (2003) mostrou ser a que mais utiliza o ponto final. Veremos, em sua escrita, logo abaixo, que ela utiliza o ponto ao longo de extensas frases.

ERA UMA VEZ UM PASSARINHO QUE SE CHAMAVA PAULO

PAULO ESTAVA NAS NUVENS POR QUE QUERIA VER O CÉU MAS DE PERTO.

TUDO DIA ELE IA NO CÉU COM SEU MICROSCOPIO PARA VER A TERRA.

PAULO SO NÃO VIA A TERRA LA NA TERRA POR QUE ONDE MORAVA AVIA MUITOS GATOS!.

E PASSAROS ERA JUSTO O QUE OS GATOS GOSTAM.

O PAULO NEM QUERIA VER A CARA DO CHEFE DOS GATOS.

E PARA PIORAR UM DOS GATOS ESTAVA COMENDO UMA JOVEM PASSARINHA. COM TRINTA E UM ANOS ERA PERFEITA PARA ELE QUE VOUTOU PARA A TERRA PARA SOCORELA.

PAULO DIZIA VEM SEUS GATOS MALVADOS EU VOU ACABAR COM VOCÊS, MAS OS GATOS SO QUERIAM COMER A POBRE PASSARINHA.

ENTÃO PAULO TEVE UMA GRANDE IDEIA.

ELE CHAMOU ATENÇÃO DE DOIS GATOS OS DOIS GATOS PULARÃO DIZENDO UM PASSARINHO ELE É MEU, MAS A IDEIA DOS GATOS NÃO FOI MUITO BOA, ACABARÃO BATENDO A CABEÇA E CHAMOU A ATENÇÃO DOS OUTROS GATOS.

TODOS OS GATOS SO QUIZERÃO SABER DE COMER O PAULO E DEIXARAM A FEMIA DE LADO QUE SE CHAMAVA KARINA.

QUANDO PAULO VUOL PARA A TERRA CHAMOU KARINA PARA O CÉU E VIVERÃO FELIZES PARA SEMPRE<sup>1</sup>

(CHACON, 2003, p. 105)

Como podemos observar na escrita da criança, há vários pontos finais e somente duas vírgulas. Nota-se que é empregado o ponto no final de extensos parágrafos, e percebemos que geralmente é utilizado quando o personagem pratica uma determinada ação. Interessante é observar que, ao final de sua narrativa, não há pontuação. O ponto de exclamação, como podemos ver apresenta-se juntamente com o ponto final, antecedendo este na mesma oração. O aluno colocou-o no terceiro parágrafo juntamente com o ponto final. Chacon (2003, p. 108) afirma que:

[...] a significação que a pontuação adquire para os sujeitos em seus contatos iniciais com a prática da escrita certamente está bastante vinculada a diferentes tipos de relações que esses sujeitos estabelecem com esse seu objeto em construção em momentos específicos de sua inserção por práticas de letramento, tais como, por exemplo, aquelas que envolvem o trabalho com o material didático e com outros tipos de materiais de escrita, principalmente em situação escolar. (CHACON, 2003)

---

<sup>1</sup> Conforme Chacon (2003), o texto foi transcrito em letra maiúscula, já que no original, figura com letra de forma. Além disso, neste e nos demais exemplos que se seguirão, as quebras nos finais de linha correspondem a quebras pelos sujeitos nos textos originais.

Em tal afirmação, Chacon (2003) refere-se ao sujeito 3 que utiliza muitos travessões e pontos de exclamação e, como vimos na tabela apresentada, este sujeito não utiliza o ponto final. Para concluir o motivo dessa ocorrência, seria necessário saber o modo de produção utilizado para que o aluno produzisse tais textos. Segundo Chacon (2003), trata-se de narrativas e quadrinhos, as quais não são exibidas para que possamos saber se a criança estaria ou não fazendo uma cópia do que foi passado.

Chacon (2003) comenta que é nas narrativas que os alunos apresentam mais pontos de exclamação, travessões e pontos de interrogação, por se tratarem de diálogos. A criança geralmente estuda na escola narrativas dialogadas, ocorrendo nessas o uso exagerado de travessões, e sinais de exclamação para demarcar a surpresa, o susto, gritos entre outras interjeições de alguém. Nessa variação, o aluno, de imediato, coloca esses sinais ao fim de seus parágrafos conversacionais. No parágrafo abaixo, veremos o que Chacon (2003) fala sobre o uso desses sinais mais frequentes na escrita da criança:<sup>2</sup>

Com relação à larga ocorrência de travessão, bem como à significativa ocorrência de ponto de exclamação e de interrogação em textos com situações de diálogo, é possível pensar que os sujeitos já começaram a manifestar a tendência de distribuir os sinais em função de tipos de textos mais propícios a sua ocorrência. No caso mais particular dos sinais em questão, trata-se, também, a nosso ver, de modos mais específicos de os sujeitos construir relações entre a escrita e a oralidade, na medida em que por meio deles, os sujeitos parecem querer marcar em sua expressão gráfica elementos que possivelmente recuperam de sua inserção em práticas da oralidade, tais como, por exemplo, “a curta réplica do diálogo cotidiano” (CHACON, 2003, p. 109).

A criança 2 utiliza travessões em sua escrita quando há um diálogo entre dois sujeitos, mas também podemos observar o uso do ponto final e a ausência dos pontos de exclamação e interrogação. Como a oralidade interferiria na falta do uso dos pontos de exclamação e interrogação? Vejamos a escrita do aluno:

---

<sup>2</sup> Com base no que nos diz Chacon (2003) e a pedido da parecerista Aline Lorandi sobre a necessidade de refletirmos a cerca da questão das hipóteses da criança no que concerne à pontuação, apresentamos o que Bernardes (2005) comenta sobre a fala e a escrita da criança: “Difícilmente poderíamos rastrear a razão do movimento de pontuação: mesmo que tivéssemos acesso à fala da criança sobre sua pontuação, ainda assim não poderíamos tomá-la como explicação para o que ela escreve, pois a relação do sujeito com a linguagem não é transparente e o acontecimento de escrita se apaga, ou seja, há que se contemplar a pontuação da criança em sua “desrazão” gráfica. Bernardes (2005) traz uma visão de que não é possível pensar em ‘hipóteses’ ou ‘razões’ para a aquisição da escrita. Entendemos que, em perspectiva enunciativa, só podemos entender as ‘causas’ de um ponto de vista *a posteriori*, o que será abordado, em nossa metodologia, via conceito de ‘testemunho’.

e os três porquinho ermão saiu correndo

e eles viu uma moça e a moça falou

- porque vocês esta correndo.

- por que o lobo mal esta correndo

atrás da gente.

Dice o terceiro porquinho o segundo

porquinho falou.

- Vamos ir na faserda do vovô

- Vamos mais rápido.

Dice o primeiro porquinho.

Chacon (2003) observa que, na produção de versos, as crianças não têm o hábito de pontuar. Mesmo os alunos tendo um texto como apoio, houve uma única criança que pontuou conforme o que foi utilizado como base para que reproduzisse o seu texto. Já neste caso ele comenta:

Uma das possíveis explicações para este fato talvez seja a pouca exposição de nossos sujeitos a *esferas humanas* (Bahktin, 1992) relacionadas a uma utilização versificada da língua na oralidade, tais como práticas de declamação, especialmente em regiões mais urbanizadas do sul e sudeste do país. Desse modo, as conjunções entre aspectos gramaticais, semânticos e, sobretudo, prosódicos presentes em unidades de escrita delimitadas pelos sinais de pontuação (cf. Chacon, 1998) mostram-se como mais características de textos que, aos sujeitos, pareçam ter vínculo mais forte com situações por eles já vivenciadas em sua inserção por práticas de oralidade. (CHACON, 2003, p. 109)

Dessa forma, nota-se que crianças dependem da sua prática de oralidade para transcrever seus textos. Aqui Chacon (2003) faz referência aos seus alunos pesquisados, os quais são da região de São Paulo e não possuem o hábito de escutar cantigas ou declamações de poemas. A nosso ver, entendemos que Chacon (2003) quis dizer que talvez crianças do Nordeste, ouvintes assíduos dos repentistas, obtivessem mais êxito ao transcrever o texto, por terem como base a oralidade e não somente a leitura. Abaixo veremos um trecho em que Chacon (2003) comenta a respeito dos textos em versos:

[...] a própria tipologia textual, em si mesma é digna de destaque quando se trata do aumento de marcas de pontuação. Uma vez que textos em verso e a instrução de brincadeiras mobilizaram nos sujeitos poucos empregos de pontuação, uma menção especial deve ser feita ao tipo de texto para se tematizar não só a importância de se pontuar, como também a própria quantidade de sinais. (CHACON, 2003, p. 111)

Ao levantar a questão sobre o *aumento de marcas de pontuação ao longo do ano*, Chacon (2003) conclui que as crianças, após o segundo semestre, usaram mais pontuação em suas escritas, salientando que este aumento pode estar vinculado a uma inserção dos sujeitos em práticas de letramento de caráter mais institucionalizado, tais como a aprendizagem formal da língua e contato com livros didáticos e com os chamados paradidáticos.

Esse aumento pode, pois, ser visto como índice da circulação do escrevente por fatos mais ligados à aquisição de um *código escrito institucionalizado*, na medida em que pontuar passa a ser entendido como (mais uma) marca do que, no imaginário dos escreventes, pode significar uma boa escrita (Corrêa, 2003), de acordo com o modelo escolar. (CHACON, 2003, p. 110)

Dizem que o livro paradidático veio para facilitar o dia a dia do professor, pois nele os textos já estão ali com as atividades prontas para serem respondidas pelos alunos no próprio livro. Ele tornou-se um facilitador para o docente que perdia boa parte de seu tempo esperando que os alunos copiassem o texto. Será que este facilitador não veio para atrapalhar no rendimento do aluno? Será que o aluno somente lendo e respondendo as questões do livro, não desenvolveria uma escrita automática, baseada somente na cópia do texto? No trecho a seguir podemos ver que Chacon (2003) acredita que o aluno, ao praticar a escrita continuamente, pode apresentar um número maior de sinais de pontuação.

Afinal, como o aumento de marcas de pontuação ocorre, sobretudo, no segundo semestre, provavelmente tenha aumentado também a atenção que o professor passa a dar às marcas de pontuação dos sujeitos à medida que suas dificuldades ortográficas vão diminuindo. Outros fatores podem, porém, estar relacionados a esse aumento. Com efeito, a própria extensão dos textos, maior quanto mais os sujeitos se familiarizam com a atividade de escrever, pode ser vista como um fator que desencadeia um maior número de sinais de pontuação (CHACON, 2003, p. 111).

Como podemos ver na citação a seguir, supomos que a criança que escreve por si própria tenta deixar sua marca na escrita, sendo que talvez passe a usar a pontuação conforme vai articulando mentalmente o que fala, utilizando o ponto final no momento em que for feita



a sua pausa. Com nossa pesquisa, tentaremos obter a resposta sobre se isto ocorre ou não com o aluno a ser observado. Esta resposta também teremos após as análises feitas com o aluno do terceiro ano do fundamental.

Aliás, se os definimos, experimentalmente, como sujeitos, temos também outras razões para assim nomeá-los como, por exemplo, o fato de que seus modos mais singulares de pontuar pareceram-nos indicar suas tentativas de tomar a escrita como própria (Soares, 1998) e não como mero objeto de conteúdo escolar. (CHACON, 2003, p. 118)

Ao lermos Chacon (2003), notamos que, em sua abordagem de pesquisa, ele focou sua análise no enunciado, mas nosso foco é a enunciação. Durante todo seu trabalho, o autor, em momento algum, demonstra para o leitor exatamente como os textos foram trabalhados em sala de aula e como a professora passou as orientações aos seus alunos, pois, se soubéssemos como ocorreu o diálogo professor/aluno, as análises seriam mais completas; assim, ao observar a oralidade de ambos, poderíamos chegar à conclusão se o uso da linguagem ajuda ou não na escrita da criança.

Notamos que, em suas observações, o autor procurou analisar vários tipos de gêneros textuais, tais como canção, parlenda, narrativa, quadrinhos e brincadeiras, para que, através desses textos, os alunos produzissem suas próprias escritas. Com essas diferentes propostas, foi possível observar que as crianças utilizaram mais o travessão do que qualquer outro sinal de pontuação. Vejamos nos quadros abaixo:

	TV	TV	TV	TV	N	N	N	IB	TV	TV	N	N	N	N	N	TO
	F	A	M	M	J	J	J	Ag	Ag	Ag	Ag	Ag	S	O	O	
.	-	-	3	-	10	6	6	3	-	-	11	2	1	14	13	69
,	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	3	1	1	8	15
?	-	-	4	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1	4	12
!	3	-	-	1	1	1	-	-	-	2	-	1	3	2	20	34
...	2	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
:	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	1	10	-	16
_	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	-	37	12	29	89
“	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
To	5	-	7	3	13	8	6	8	-	2	22	6	44	42	74	240

**TABELA 2- DISTRIBUIÇÃO DA OCORRÊNCIA DE PONTUAÇÃO POR TIPO DE SINAL E POR PROPOSTA TEMÁTICA NO CONJUNTO DE SUJEITOS**

Fonte: Chacon, (2003, p. 102)

Legenda:

1ª linha do quadro = tipos de texto (TV: textos versificados; N: narrativa; IB: instrução de brincadeira)

2ª linha do quadro = meses do ano (F: fevereiro; A: abril; M: maio; J: junho; Ag: agosto; S: setembro; O: outubro)

To: total de ocorrências do sinal

To: total de ocorrência de sinais por proposta temática

Como podemos notar no quadro anterior, os alunos possuem mais hábitos de pontuar seus textos quando são trabalhados através de narrativas. Esses textos, talvez por apresentarem uma estrutura de pontuação mais complexa e sua disposição no papel ser maior do que os demais, fazem com que os alunos automaticamente usem mais os sinais ortográficos. Já quando são produzidos textos a partir de brincadeiras, podemos perceber o pouco uso dos sinais de pontuação, pelo fato de as crianças não terem em mãos determinado texto como base para sua própria produção. Também há pouca utilização da pontuação quando são trabalhados textos diversificados, que de acordo com Chacon (2003) tratam-se de, canções, parlendas e quadrinhos.

SINAIS	SUJEITO 1	SUJEITO 2	SUJEITO 3
Ponto	44	25	-
Vírgula	15	-	-
Interrogação	6	1	5
Exclamação	7	5	22
Reticências	-	1	2
Dois-pontos	11	5	-
Travessão	13	30	46
Aspas	2	-	-
Total	98	67	75

**TABELA 3- DISTRIBUIÇÃO DO TOTAL DE OCORRÊNCIAS DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO POR TIPO E POR SUJEITO**

Fonte: Chacon, (2003, p. 101)

Ao vermos o quadro acima, fica mais uma pergunta a ser respondida: Por que o uso excessivo do ponto final, pelo sujeito 1? Assim chegamos à hipótese de que o aluno que

somente copia seus textos terá uma pontuação automática, já a criança que produz seus próprios textos usará a pontuação até mesmo com base na sua linguagem falada.

Também como vimos no quadro 2, anterior a este, o aluno mostrou mais uso da pontuação quando foram trabalhados textos narrativos. Logo, falar de sala de aula nos faz pensar se o professor tem ou não importância na escrita do aluno. Para que tenhamos a resposta sobre o valor do professor na aquisição da escrita do aluno, precisamos saber como sua aula é construída, saber como ocorre o diálogo professor/aluno.

## **1.2 Pontuação: o ponto simples e o ponto parágrafo em definição**

Neste item, trataremos especificamente sobre o ponto final e ponto parágrafo, com base nos estudos feitos por Véronique Dahlet (2006) em sua produção intitulada “As (man)obras da pontuação usos e significações”.

Para entendermos a importância do uso do ponto final e do ponto parágrafo, primeiramente teremos que ter conhecimento do que é uma “frase”. Segundo Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2002), “frase” é uma unidade de texto capaz de expressar uma ideia completa, a frase começa com letra maiúscula e termina com um ponto. Na *fala*, a frase é marcada pela entonação, isto é por um tom de voz que expressa a intenção de quem fala. Já para Celso Pedro Luft, “frase” é um conjunto de palavras que formam sentido completo. Véronique Dahlet (2006) cita Berrendonner (1989:123), que diz: a “frase, unidade de pontuação, é uma divisão híbrida”.

Segundo Hagège (1985:276), citado por Dahlet, o conceito de frase é o seguinte:

Em primeiro lugar, ela é o conjunto de palavras (que pode eventualmente coincidir com uma palavra só) que o usuário nativo aceita como completo, quer dizer, auto-suficiente e não exigindo nenhum acréscimo para ser gramaticalmente correta e semanticamente interpretável. O segundo critério é formal: um determinado contorno entonacional indica as fronteiras da frase, qualquer que seja a forma material desse contorno de uma língua a outra ou dentro de uma mesma língua. (DAHLET, p. 125)

Dahlet (2006, p. 33) define pontuação em três níveis: nível da palavra, nível da frase e nível do texto. Segundo a autora (2006, p. 34), o domínio da pontuação da palavra é a ortografia, no segundo nível são sinais frasais, aqueles que, de direito, são empregados na unidade frasal; já a pontuação textual é aquela que remete ao conjunto de brancos que dão

forma ao texto, sendo então a alínea o sinal de menor extensão. Conforme Dahlet (2006, p. 280), há três correntes relacionadas entre a pontuação escrita e oral:

A primeira corrente, fonocentrista, leva a totalidade de sua reflexão sobre a língua para o oral, que, por sua vez, serve como referência quase exclusiva para analisar o escrito. A segunda corrente, fonográfica, coloca o escrito na subordinação ao oral, admitindo, todavia, propriedades específicas. Enfim, a última corrente, autonomista, aborda o escrito numa relação de independência em relação com o oral.

Dahlet (2006, p. 35) baseada em outros autores apresenta três definições do que vem a ser pontuação:

Definição 1 (Catach, 1980:21)

Conjunto de sinais visuais de organização e apresentação, acompanhando o texto escrito, “interno” ao texto e compartilhado entre os manuscritos e impressos; a pontuação inclui várias classes de sinais gráficos discretos que constituem um sistema, completando ou substituindo a informação alfabética.

Definição 2 (Anis, 1988:246)

Grafema pontuo-tipográfico que contribui para a produção do sentido, enquanto organizador da sequencialidade e indicador sintagmático e enunciativo.

Definição 3 (Tournier, 1980: 36)

A pontuação é o conjunto de grafemas puramente plerêmicos, não redutível a menores, e de caráter discreto.

As três definições nos mostram o que pode ser a pontuação, sendo que basicamente as três nos dizem serem sinais gráficos usados para compreensão na escrita e na oralidade, enquanto bem colocados na sequência das frases. Dahlet (2006, p. 36) faz alusão à citação de Catach, dizendo que seu propósito fica pertinente ao considerar que, mesmo sem pontuação, um texto permanece legível.

Dahlet (2006, p. 37) associa os sinais de pontuação aos signos linguísticos estudados por Saussure, como veremos a seguir:

O signo linguístico une não uma coisa e um nome, mas, sim, um conceito e uma imagem acústica. Esta última não é o som material, coisa puramente física, mas a marca psíquica desse som [...]

O caráter psíquico de nossas imagens mentais se revela bem quando observamos nossa própria linguagem. Sem mexer os lábios nem a língua, podemos falar a nós mesmos ou recitar mentalmente para nós mesmos uma peça de poema. É porque as palavras da língua são para nós as imagens acústicas que é preciso evitar falar de “fonemas” dos quais são compostos.

Entendemos como Dahlet através da menção acima de Saussure que os sinais de pontuação são como imagens que, ao avistá-las, as pronunciamos mentalmente, assim como ocorre em um texto, ao lermos, não pronunciamos oralmente o sinal de pontuação, mas sabemos que ele existe, pois conhecemos sua importância na oralidade e na escrita. Esta visualização, é associada por Saussure a uma “imagem acústica”. Citaremos abaixo um trecho do romance de Clarice Lispector, “Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres”, em que Véronique Dahlet (2006, p. 38) mostra que o sinal de pontuação aparece logo no começo do primeiro parágrafo, mas não é pronunciado.

,estando tão ocupada, viera das compras de casa que a empregada fizera às pressas porque cada vez mais matava serviço, embora só vivesse para deixar almoço e jantar prontos, dera vários telefonemas tomando providências, inclusive um difícilimo para chamar o bombeiro de encanamentos de água,... (LISPECTOR, 1998).

Como podemos observar, o trecho do romance de Clarice Lispector apresenta, no começo do parágrafo, uma vírgula, sendo o convencional a utilização de uma letra maiúscula por ser começo de uma oração. Como diz Dahlet (2006, p. 127), “é frase o segmento limitado à esquerda e à direita por um ponto, sendo em última instância essa definição não se diferencia muito do discurso gramatical (cf. uma frase começa por uma maiúscula e termina por um ponto)”. Fica a pergunta de que seria uma continuidade de outra leitura como resposta de algo que já havia sido dito? Para o linguista Saussure (2006, p. 80), o signo não une uma coisa a uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica, sendo que esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegarmos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. O caráter psíquico de nossas imagens acústicas aparece claramente quando observamos nossa própria linguagem. Sem movermos os lábios nem a

língua, podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema. Véronique Dahlet (2006, p. 38) ao tratar da oralidade do texto, diz o seguinte:

Quando lemos em voz alta, os sinais de pontuação são mudos. Caso contrário haveria ruído (no sentido linguístico da palavra). Entretanto, existe uma situação, a do ditado na escola primária, em que os sinais são geralmente oralizados. O fato é que, justamente por ser uma situação de oralização muito artificial, a pronúncia dos sinais de pontuação compensa a perda parcial do sentido, devido à elocução extremamente lenta, já que se regula em função da duração do movimento grafo-motor da mão que escreve sob o ditado (DAHLET, 2006, p. 38).

Segundo Dahlet (2006, p. 39), não podemos generalizar, pensando que a partir do momento em que foge do sistema alfabético, qualquer manifestação escrita *lida* não tenha correspondência fonêmica. A autora nos mostra um exemplo matemático que segue: “sequência gráfica:  $8+2=10$  está convertida alfabeticamente por *oito mais dois igual a dez*” (DAHLET, 2006, p. 39).

Diferente dos sinais de pontuação, os símbolos matemáticos exigem que sejam lidos para um melhor entendimento da sequência. Esta ocorrência é tratada por Dahlet (2006, p. 44) como um sistema não alfabético em que os números e sinais gráficos deixam de evocar som para tornarem-se palavras. Na sequência matemática que vimos, somos obrigados a oralizar o sinal gráfico, ao contrário dos sinais de pontuação alfabéticos, que se encontram no texto ou até mesmo na frase, e não os verbalizamos.

Segundo Dahlet (2006, p. 45), a pontuação de palavras aparece nas gramáticas sob a rubrica da ortografia, e não sob a da pontuação. Para Bechara (2010, p. 654), pontuação é “um sistema de reforço da escrita, constituído de sinais *sintáticos*, destinados a organizar as relações e a proporção do discurso e das pausas orais e escritas. Estes sinais também participam de todas as funções da sintaxe: gramaticais, entonacionais e semânticas.” [NC]<sup>3</sup> Como podemos ver, para Nina Catach, citado por Bechara (2010, p. 654), a pontuação tem uma grande ligação com a oralidade, pois da fala surgem os sinais de pontuação para a escrita, através de suas pausas o aluno tem a noção de quando deve utilizar o ponto em determinada frase.

---

<sup>3</sup> Nina Catach, linguista e historiador da língua, é um especialista na história da ortografia do francês.

Dahlet (2006, p.53) nos informa que o sinal de frase no discurso citado prevalece sobre o sinal da frase citada ou, inversamente, o sinal de frase do discurso citado prevalece sobre o da frase citada. Qualquer que seja o caso (pois existe a concorrência entre as duas formas), um sinal fica excluído pelo outro.

Para Dahlet (2006, p. 123), o ponto é um só, tanto no ponto de vista morfológico quanto da sua amplitude, já que o ponto não ultrapassa os limites de frase. A autora cita os gramáticos como Bechara, Bueno, Cunha, Rocha e Said que discutem a respeito do ponto. Para Bechara, o ponto encerra um período (desde que não de modalidade interrogativa, exclamativa ou de reticências) e o ponto parágrafo encerra “um grupo de períodos”. Percebemos que, para Bechara, os pontos de exclamação, interrogação e reticências não são tratados como um ponto que encerra uma frase. Bueno e Said dizem que um ponto final termina um período, já Rocha diz que termina um “trecho”.

Notamos que o ponto depende da frase para existir, que sem ela o ponto é somente um sinal gráfico sem significado algum. Dahlet (2006, p.126) avalia que:

Ora a frase no real da língua não existe. Remete a um conceito elaborado para atender as necessidades da descrição gramatical e linguística: a gente fala/escreve, enuncia, mas a gente não fala nem escreve frases (exceto no contexto escolar, em que o professor pode pedir aos alunos para repetir ou recopiar frases – a rigor, fazer frases).

Com este conceito, a autora quer nos dizer que frase somente existe na escrita do aluno em sala de aula, que oralmente em um diálogo talvez, não podemos chamar nossas sentenças de frase.

Ao focalizar na oralidade, Dahlet (2006, p. 131) diz o seguinte:

[...] segmentação frasal comporta pelo menos uma unidade comunicacional que, portanto, não pode ser decomponível em uma unidade menor. Correlativamente, o período, segmento que vai de ponto a ponto, pode incluir várias cláusulas.

Concluimos, com a citação acima, que frase pode estar em qualquer ato de oralidade. No momento em enunciamos, estamos produzindo frases nas quais existe um ponto final que não é verbalizado.

Dahlet (2006, p. 250) nos faz lembrar de que "o ponto limita à esquerda e à direita uma unidade gráfica chamada *frase*". "O ponto anuncia que ali acaba e começa algo novo."

Veremos a seguir alguns enunciados que nos mostram o uso do ponto final, sendo que os pontos poderiam ser substituídos por vírgula.

(186)

[Anthony garotinho: meu governo] será um governo de rompimento com o atual modelo, que privilegia o capital especulativo em prejuízo dos que trabalham e produzem. Que privilegia os juros e persegue os salários. Que privilegia os interesses do capital internacional, em prejuízo do empresário nacional. F.S.P., 14.08.02 (DAHLET, p. 251)

(187)

Os bandidos mirins criminosos perigosos. Frequentemente mais violentos que os adultos. Matam. Estupram. Roubam. E.S.P., 20.01.03 (DAHLET, p. 251)

Como podemos ver, os enunciados acima nos mostram um uso excessivo de ponto final, sendo que o normal seria uma vírgula e, em alguns casos, o ponto- e- vírgula. Nesta situação fica a pergunta, por que há este uso desmedido de ponto final? Também a pergunta que faz Dahlet (2006, p. 251): "É conveniente evocar uma variação livre?". Na primeira citação podemos observar que a cada ação do governo de Antony Garotinho, é usado um ponto final, sendo que poder-se-ia usar uma vírgula para separar cada ação executada pelo mesmo. O mesmo caso ocorre na segunda citação, em que todas as ações realizadas pelos bandidos mirins são separadas com um ponto final e não com vírgulas.

De acordo com Dahlet (2006, p.282), "a antecedência do oral reencontra-se também quando está em questão o processo de aprendizagem na criança, que aprende espontaneamente a falar antes de ter acesso à escrita".

No comentário anterior, surge a questão de que a criança aprende a falar sem necessariamente ter alguém que esteja sempre ao seu lado para ajudá-la na enunciação, já na escrita é preciso um acompanhamento contínuo para que ela seja adquirida.

Assim, assumo a postura segundo a qual "A escrita não pode ser tida como uma representação da fala" (Marcuschi, 2000:17). Nessa perspectiva, os sinais de pontuação também não podem ser considerados como marcas, mesmo que imperfeitas, da voz na escrita e, sobretudo, da entonação e das pausas. (DAHLET, 2006, p. 282)



No fragmento acima, entendemos que os autores não fazem uma relação da fala e da escrita, nos dando a entender que uma não depende da outra, diferentemente do que ouvimos falar. Para uma pausa na fala, são utilizados ponto final ou vírgula na escrita. O que vai ao encontro de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2002) que diz em que “na *fala*, a frase é marcada pela entonação, isto é por um tom de voz que expressa a intenção de quem fala”.

Concluimos que o trabalho de Dahlet (2006) procura nos mostrar uma visão linguisticamente e não gramaticalmente informada da utilização de cada sinal de pontuação. Ao contrário de Chacon (2003), não apresentou pesquisas feitas com crianças, pois seus exemplos são pequenos trechos retirados de jornais, logo após sua exposição, a autora comenta determinado uso do ponto. Dahlet (2006) faz a relação da escrita com a oralidade, não separando o ato de pontuar do ato de comunicação. Vejamos a seguir um trecho em que ela fala a respeito desta ligação:

Vamos ver que, em muitos casos, existe mais do que uma possibilidade de pontuar; que, em última análise, pouquíssimos sinais de pontuação ficam regidos pela norma enquanto a maioria decorre da intenção de comunicação ou da interação estabelecida entre quem escreve e quem lê.

Isso evidentemente, não significa que as maneiras de pontuar fogem de regras, mas que essas regras proveem essencialmente do próprio ato de comunicação, com suas estruturas sintáticas, seus relevos e efeitos de sentido, suas condições de enunciação, seu tipo de relação contratual, enfim, que liga o enunciador e o enunciatário. (DAHLET, 2006, p. 24)

Entendemos que Dahlet (2006) tem relação com a perspectiva enunciativa, que podemos observar a seguir com os estudos de Émile Benveniste (2006) e Carmem Luci da Costa Silva (2007). Dahlet (2006, p. 24) afirma que “em muitos casos, existe mais do que uma possibilidade de pontuar; que, em última análise, pouquíssimos sinais de pontuação ficam regidos pela norma enquanto a maioria decorre da intenção de comunicação ou da interação estabelecida entre quem escreve e quem lê”. Aqui vemos a relação com os linguistas já citados, pois ambos se baseiam na comunicação para tratar da enunciação, da linguagem e da pontuação.

### 1.3 Elaborando critérios enunciativos para a percepção da aquisição do sinal de ponto

Nesta seção, abordaremos a comunicação a partir do linguista Émile Benveniste (2006) nos textos em que ele discute sobre a semiologia da língua, a linguagem e a experiência humana, e também sobre aparelho formal da enunciação e veremos a enunciação de Carmem Luci da Costa Silva (2007) apresentaremos a discussão proposta por Carmem Luci da Costa Silva (2007), sobretudo no que concerne às relações entre o eu/tu e ele.

Segundo Benveniste (2006, p. 20), a criança nasce em uma comunidade linguística, ela aprende sua língua, processo que parece instintivo, tão natural quanto o crescimento físico dos seres ou dos vegetais, mas o que ela aprende, na verdade, não é o exercício de uma faculdade “natural”, é o mundo do homem.

Segundo Benveniste (1976, p. 286), “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego” (BENVENISTE, 1976, p. 286). Podemos ver, com a citação anterior, que é através da linguagem que o indivíduo se conhece, através de suas experiências na e pela linguagem. Como diz Benveniste (1976), a subjetividade é a capacidade do locutor de se propor como “sujeito”. De acordo com o linguista, a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual eu digo *tu* e que me diz *tu*. Na comunicação sempre seremos em um dado momento “eu” e a seguir “tu”. O locutor ao dirigir a palavra a outro tem o papel de “eu” e quando passa a ser interlocutor torna-se “tu”. Vejamos a seguir o que Benveniste nos diz sobre o “eu”:

A que então se refere o *eu*? A algo de muito singular, que é exclusivamente linguístico: *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e *tu* designa o locutor. [...] É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como sujeito. (BENVENISTE, 1976, p. 288)

Observando a citação acima, fica claro que sempre em um ato de discurso o locutor será o “eu” que enuncia, sendo o ouvinte o “tu”. Conforme Benveniste (1976), “A linguagem de algum modo propõe formas vazias das quais cada locutor em exercício do discurso se apropria, e as quais refere à sua pessoa, definindo-se, ao mesmo tempo, a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*.” Como já havíamos dito, sempre em um discurso seremos tanto “eu” como “tu”. Conforme Silva C., (2007, p. 140), “cada enunciação é sempre única e irrepitível: cada vez que a língua é enunciada o tempo é o *agora*, o espaço é o *aqui* e as pessoas são o *eu*

e o *tu* sempre único”. Nota-se que sempre veremos que a enunciação envolverá dois sujeitos em seus discursos, mesmo sendo cada discurso único, sempre existirá o “eu” e o “tu” na comunicação, como observaremos também na citação abaixo.

[...] Benveniste fala de uma intersubjetividade vinculada às relações humanas na cultura, já que considera que o homem não nasce na natureza, mas na cultura. Para ele, “qualquer pessoa pode fabricar uma língua, mas ela não existe, no sentido mais literal, desde que haja dois indivíduos que possam manejá-la como nativos” (BENVENISTE, 1968/1989, p. 20 *apud* SILVA C., 2007, p. 145)

Segundo Benveniste, citado por Silva C. (2007, p. 145) a língua é sempre *mediação*, seja homem/sociedade, seja homem/cultura, seja homem/homem, uma vez que o autor enfatiza serem as *relações intersubjetivas* a condição para a comunicação. Podemos dizer que esta afirmação seja a mais precisa, pois para haver comunicação precisa-se de uma interação entre sujeitos. As crianças, para desenvolverem sua linguagem, passam por um processo de aprendizagem por meio da convivência com os familiares.

Silva (2007, p.147) diz que a emergência dos índices de pessoa (a relação eu/tu), que não se produz senão na e pela enunciação: o termo *eu* denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo *tu*, o indivíduo que está presente aí como *alocutário*. É aqui que vemos Benveniste instanciar um *sujeito linguístico-enunciativo*.

A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. [...] É preciso ter cuidado com a condição específica da comunicação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado que é nosso objeto. Este é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. (BENVENISTE, 2006, p. 82)

Observamos novamente que a enunciação é um ato individual, cada indivíduo ao enunciar-se apropria-se da fala individualmente, sendo como locutor “eu” dirigindo-se ao alocutário “tu”.

Para explicar a subjetividade, Silva C.(2007) usa das palavras de Benveniste para afirmar que a subjetividade é a “capacidade do locutor para se propor como sujeito” (Benveniste, 1958/1995, p. 286). Também propõe que “eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém que será na minha alocação um *tu*” (Benveniste, op. cit, p. 286).

Essa condição de diálogo é que é constitutiva de *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que *eu* me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. Vemos aí um princípio cujas consequências é preciso

desenvolver em todas as direções. A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim” torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. (BENVENISTE, 1958/1995, p. 286, *apud* SILVA C., 2007)

Conforme vimos, cada diálogo exige uma reciprocidade entre sujeitos, para que cada um tenha o seu papel de “eu” e de “tu”, havendo a troca a cada discurso proferido. Eu sou “eu” no momento em que estou me pronunciando e serei “tu” no instante em que a palavra é dirigida a mim. Como diz Silva C.(2007), citando Benveniste, “eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém que será na minha alocação um “*tu*”. Então podemos ver que sempre quando há um diálogo entre dois sujeitos, ambos serão “eu” e ambos “tu”.

Silva C. (2007) comenta que a criança nasce em mundo simbolicamente organizado, onde haverá um “outro” que produzirá referências para que esta criança vá adquirindo a linguagem, esse outro poderá ser alguém de sua família, a autora afirma que estamos diante de um caso de aquisição da linguagem. Notamos que, para a aquisição da linguagem, a influência de um familiar é essencial, e na escrita quem terá o papel fundamental? Será que o professor tem um papel tão importante como o do familiar que ajuda a criança na sua aquisição da linguagem? Esta resposta talvez poderá ser respondida após nossas análises em sala de aula.

Para Dufour (2000) citado por Silva (2007), o *eu* somente deixa de ser *eu* quando o *tu* toma a temporalidade e o espaço da fala. Caso este que já vínhamos percebendo desde o começo deste item. Voltamos a dizer que sempre cada sujeito que se utilizar da palavra será “eu e tu” no diálogo enunciativo. Também diz Dufour (2000), que marca-se com isto a intersubjetividade constitutiva da língua em uso e não-referencialidade desses elementos com relação a realidade. *Eu* e *tu* estão à nossa disposição e basta que alguém tome a palavra para que esses elementos “vazios” de referência tornem-se cheios, o que atualiza a nossa capacidade de simbolização.

O uso dos índices de primeira pessoa e de segunda pessoas remete à noção de unicidade, já que tais referências somente são válidas no tempo de um dado discurso, limitando-se a uma alocação, que é justamente constituída pelo tempo durante o qual um locutor dado assume a forma *eu* diante de um *tu*. Quando o alocutário diz *eu*, o tempo do locutor já foi, agora o tempo é do outro, do *tu*. Como ressalta Flores (1999, p. 191), o “sujeito é constitutivo da língua porque sua existência dela depende e nela se realiza”. Nesse sentido, a enunciação, enquanto “ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala” (Benveniste, 1970/1989, p. 84) e instancia as pessoas *eu* e *tu*: *eu* é aquele que profere e *tu* é o outro constitutivo do processo de alocação (SILVA C., 2007, p.154).

Vimos com o trecho acima que o sujeito depende da língua para constituir-se como sujeito, em que esses introduzem a fala em um determinado tempo e lugar, sendo o locutor o “eu” do discurso referindo ao interlocutor como “tu”, assim que o interlocutor passar a ter o uso da fala este será o “eu” do diálogo, passando a chamar o que era “eu” de “tu”. Segundo Benveniste, citado por Silva C.(2007, p. 155), “mesmo unidos pela marca de pessoa o *eu* e *tu* opõem-se um ao outro, o que marcamos com a fórmula *eu/tu*. Essa oposição se constitui pelo que Benveniste chama de *correlação de subjetividade*”.

[...] “*eu*” é o indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística “*eu*”. (Benveniste, op. cit. P. 279). Além disso, propõe uma definição correlata para *tu*: é o “indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*” (Benveniste, op. cit. 279). (SILVA C., 2007, p. 155)

Com a definição anterior, Benveniste nos deixa claro que o indivíduo que inicia um discurso e sempre é conhecido como o “eu” dirigindo-se a um “tu”.

Silva C. (2007) acredita ser o “diálogo a instância de discurso em que a criança se assume como eu e define, ao mesmo tempo, o outro como tu, constituindo, nesse espaço, referências para um mundo já construído. E nesse lugar intersubjetivo, inicia a trajetória da criança como sujeito falante de sua língua materna, já que adquire linguagem com a presença de um outro que a torna sujeito dessa aquisição.” Como estamos vendo, a criança torna-se sujeito falante quando está em presença de um “outro” que a ajude a conhecer a sua língua materna.

Silva C., (2007) faz sua pesquisa com uma menina. As coletas ocorreram em um espaço de tempo entre 40min a 60min, em intervalos que variam entre 15 e 30 dias, durante quatro anos, longitudinalmente. Essa pesquisa foi feita durante o dia-a-dia da criança com sua família e, todos falantes de português. As análises de Silva (2007), conforme veremos mais adiante, a enunciação terá uma estrutura *eu-tu-ele/aqui/agora*, implicando a categoria de *pessoa, tempo, espaço*, sendo que segundo Silva (2007, p. 193), no caso da transcrição teremos um ato que insere o locutor, o transcritor, que busca referir pelo discurso através de índices específicos para marcar essa escrita oralizada, atualizando a cena enunciativa (o ele) em seu caráter subjetivo.

Nesse sentido, o locutor-transcritor é a pessoa na instância do discurso que atualiza e presentifica, na escrita, o ausente da relação, a cena enunciativa (ele), com os elementos de situação e espaço. Vimos aqui que na escrita o transcritor tem o papel do locutor, pois passará para a escrita tudo que foi oralizado pelo indivíduo. Na enunciação oral, o locutor está presente, já na enunciação escrita, ele apresenta-se como dois locutores, o que se pronuncia e o que transcreve o discurso.

Marcuschi (2003) é citado por Silva C., (2007, p. 181) para discutir sobre a diferença entre oralidade, letramento, fala e escrita. Vejamos a seguir como Marcuschi concebe a oralidade:

[...] concebe a *oralidade* como uma prática social interativa para fins enunciativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. O *letramento*, por sua vez, envolve as mais diversas práticas de escrita na sociedade em que o indivíduo atribui significados à escrita, mesmo que não faça um uso formal dela, isto é, não seja alfabetizado. A *fala*, situada no plano da oralidade, é concebida como uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, caracterizando-se pelo uso da língua na forma de sons significativos sistematicamente articulados, bem como aspectos prosódicos. [...] A *escrita*, situada no plano do letramento, é tratada, pelo autor, como um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, envolvendo também recursos de ordem pictórica. (SILVA C., 2007, p. 181).

Podemos ver que a oralidade faz parte dos estudos da enunciação, pois ela envolve sujeitos no ato da fala, o letramento envolve mais a escrita, não necessitando de um “eu” e um “tu”; já a fala podemos dizer que tem o mesmo papel da oralidade, ela envolve sujeitos em um ato discursivo, e a escrita, como o letramento, que também exige a presença de locutores e interlocutores para que ocorra. Silva C., (2007) diz ser som/fonema para a oralidade e letra/grafema para a escrita, sendo os termos desta estruturação do diálogo característicos da enunciação.

Silva C., (2007) afirma que a frase, segundo Benveniste, “é uma unidade completa, contém, no mesmo tempo, sentido e referência, e isso é o que se torna analisável para o próprio locutor. Tal fenômeno permite à criança, desde o início, perceber o funcionamento da língua, já que é “no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem” (BENVENISTE, 1962/1995, p. 140).”

Silva C. (2007, p. 203) profere algo muito importante: [...] já que enunciar é “falar de”. Esse “falar de” possibilita ao locutor *referir* pelo discurso e, ao alocutário, co-referir.

Notamos até agora que o “falar” torna-se um discurso quando há um locutor e um interlocutor, os quais podem envolver um “outro” em seu discurso.

Agora veremos quadros de relações enunciativas apresentados por Silva (2007):

Relações enunciativas diádicas	Caracterização das relações enunciativas	Operações enunciativas em Aquisição da Linguagem
<b>eu-tu</b>	. formação de uma unidade constitutiva pelo caráter de pessoa implicado em <i>eu</i> e <i>tu</i> .	.conjunção criança/outro
<b>eu/ tu</b>	.relação de transcendência, em que <i>eu</i> institui o <i>tu</i> pela temporalidade, . . relação de interioridade, em que <i>eu</i> é interior ao enunciado e exterior a <i>tu</i> .	.separação criança/outro, com a constituição de <i>eu</i> como pessoa subjetiva e como distinto de <i>tu</i> , pessoa não subjetiva.
<b>(eu-tu)/ele</b>	.distinção pessoa ( <i>eu-tu</i> ) de não pessoa ( <i>ele</i> ), . . marcação da distinção presença/ausência com constituição da instância do discurso (presença) em relação com a instância da língua (ausência), . . entrada de um terceiro como condição de presença de <i>eu</i> e de <i>tu</i> .	. estabelecimento da relação mundo/discurso como alavanca para a criança constituir a faculdade de simbolizar própria do homem de representar o real por um signo. . . operação de semantização da língua ( <i>ele</i> ), com a entrada da criança no semiótico (língua)

#### QUADRO 1- RELAÇÕES ENUNCIATIVAS DIÁDICAS *EU-TU* E *(EU-TU)/ELE*

Fonte: Silva (2007, p. 205)

Relações enunciativas trinitárias	Caracterização das relações enunciativas trinitárias	Operações enunciativas em Aquisição da Linguagem
<b>eu-tu/ele</b>	. consolidação da estrutura enunciativa	. reconhecimento da criança de si como locutor e do outro como alocutário no diálogo. Ao mesmo

		tempo, reconhecimento pela criança da língua como possibilidade de atualização no discurso.
<b>(eu-tu/ele)-Ele</b>	. constituição de duas alteridades a do <i>tu</i> (presente) e do <i>ELE</i> (ausente). Esse <i>ELE</i> , como elemento da cultura, não está na linearidade do discurso, mas dele é constitutivo.	. operação de semiotização, em que a criança configura a relação língua-discurso, constituindo a faculdade simbolizante da linguagem e o fundamento da abstração. Para isso, vale-se de diferentes formas e mecanismos da língua, como integrante da cultura, para enunciar a sua posição de locutor na enunciação e produzir referências no discurso.

**QUADRO 2- RELAÇÕES ENUNCIATIVAS TRINITÁRIAS *EU-TU/ELE E EU-TU/ELE (ELE)***

Fonte: Silva (2007, p. 206).

Podemos ver nos quadros apresentados como se processa a entrada da criança na linguagem. Esses nos mostram, de um lado, a organização da enunciação e, logo após, as operações enunciativas da criança durante a sua aquisição da linguagem. Em todos, podemos perceber que se trata do discurso criança/outro, a relação da mesma com o mundo. A criança em seu discurso ocupa o lugar de “eu” direcionando-se a um “tu” em relação a um “ele”. Este refere-se ao ambiente em que o indivíduo se encontra. No ambiente escolar, temos a sala de aula muitas vezes como o “ELE” na enunciação, pois em diálogos com alunos também temos o “ele” distante, este se dá quando há conversas entre alunos em quem temos a ausência dos demais, que podemos chamam de “ele”. A criança passa com o tempo a reconhecer o seu lugar como locutor nos discursos, e também o lugar do alocutário, sendo que estes são construídos em uma determinada cultura.

Agora veremos uma transcrição feita por Silva C., (2007) através da análise realizada:



### RECORTE ENUNCIATIVO 28

*Sessão 10*

*Participantes:* PAI (filmando-1º momento); MÃE (filmando-2º momento) EDU (irmão de 7 anos)

*Data da entrevista:* 15-06-2002

*Idade da criança:* 1;8.10

*Situação:* FRA brinca com uma bola com EDU e com seu pai no pátio de casa.

Com: FRA joga bola com o PAI.

FRA: gol MOL @ viu? [= chuta a bola e conversa com o pai] @ vem vem [= corre para pegar a bola] ai caiu pai [desequilibra-se e coloca as mãos no chão ao pegar a bola] @ é pai! Caiu pai

Com: a bola vai para longe de FRA.

FRA: **bol dê bol?** [= procura a bola olhando para os lados e para o pai] @ bol?

Com: FRA corre e pega a bola.

### QADRO 3- Recorte Enunciativo

Fonte: Silva C. (2007, p. 232).

### RECORTE ENUNCIATIVO 40

*Sessão 18*

*Participantes:* CAR (tia, filmando) e Mãe

*Data da entrevista:* 18-11-2002

*Idade da criança:* 2;1.12

*Situação:* FRA está em sua casa. Conversa com CAR, brincando de telefonar e, depois, com suas bonecas. Eventualmente, a Mãe participa da conversa.

FRA: não, tá besu papai besu [= ao telefone] @ **papai faô** [=fala com CAR]

CAR: **papai falô?**

FRA: **faô**

CAR: **o que qui ele te disse?**

FRA: **besu, tau**

CAR: beju, só issu?

FRA: só

#### **QUADRO 4- Recorte Enunciativo**

Fonte: Silva C. (2007, p. 240).

No recorte enunciativo 28, vimos que a criança já usa em sua enunciação a interrogação ao fazer uma pergunta; no recorte enunciativo 40, vimos que a criança coloca-se como “eu” já tendo noção do discurso referindo-se ao pai, fazendo a relação diádica *eu-tu*. Em ambos os recortes, a menina tem o pai como “tu”; no primeiro, ela, ao procurar a bola, direciona seu olhar para o pai e, no segundo, ela refere-se ao mesmo quando comenta o que ele disse. Nos dois recortes, a criança já sabe o seu lugar como locutor, tendo o pai como alocutário, pois ela mantém um diálogo com seu pai.

Benveniste (2006, p. 63) comenta que a língua nos fornece um único modelo de sistema que seja semiótico simultaneamente na sua estrutura formal e no seu funcionamento, relacionando o seguinte:

1º ela se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar é sempre falar de;

2º ela consiste formalmente de unidades distintas, sendo que cada uma é um signo;

3º ela é produzida e recebida nos mesmos valores de referência por todos os membros de uma comunidade;

4º ela é a única atualização da comunicação intersubjetiva. (BENVENISTE, 2006, p. 63).

Como já havíamos visto anteriormente, aqui também podemos ver que Benveniste (2006) nos diz que a língua se manifesta pela enunciação, sendo sempre um ato de falar.

Benveniste (2006, p. 66) diz que Saussure definiu a língua como um sistema de signos, mas não ignorou a frase, mas visivelmente ela lhe criou uma grave dificuldade e ele a

atribuiu a “fala”, o que não resolve nada; trata-se justamente de saber se e como do signo se pode passar à “fala”.

Benveniste (2006, p. 82) deixa uma pergunta a ser respondida: “O discurso dir-se-á, que é produzido cada vez que se fala, esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a “fala”?”. A nosso ver o discurso é produzido cada vez que se fala assim, ele vem a ser um diálogo através da fala.

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. Mas imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. (BENVENISTE, 2006, p. 84)

O indivíduo, quando fala, entra em um processo de apropriação, pois ele passa a constituir-se como sujeito, dirigindo-se a um interlocutor, implantando em seu discurso o “outro”.

Segundo Benveniste (2006, p. 84), “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala/ a emergência do índice de pessoas (a relação *eu-tu*), que não se produz senão na e pela enunciação: o termo *eu* denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo *tu*, o indivíduo que aí está presente como alocutário”. Vimos aqui que na relação entre dois indivíduos sempre haverá o “eu” e o “tu”, ambos se correspondendo.

Conforme Benveniste (2006, p.86), “além das formas que comanda, a enunciação fornece as condições necessárias às grandes funções sintáticas”. Aqui o autor nos diz que o uso dos sinais gráficos de pontuação influenciam para produção de sentidos na enunciação, ele nos dá o exemplo do ponto de interrogação, que o indivíduo utiliza quando necessita fazer uma pergunta e obter uma resposta do alocutário. Então Benveniste (2006, p.86) diz que “todas as formas lexicais e sintáticas da interrogação, partículas, pronomes, sequência, entonação, etc., derivam desse processo da enunciação”. É a partir deste conceito que nosso trabalho será realizado, pois veremos a importância da pontuação nos textos desenvolvidos pela criança em uma perspectiva enunciativa.

Interessante é a afirmação feita por Benveniste (2006, p.87) onde “ele diz que em geral o que caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja real ou imaginado, individual ou coletivo”. Desta afirmação fica a dúvida, será que podemos dizer que o discurso imaginário pode ser uma enunciação? A nosso ver, o discurso imaginário pode

ser uma enunciação. Temos como exemplo para esta afirmação uma criança que possui o seu amiguinho imaginário, sua conversa com o seu amigo irreal é uma enunciação, porque a criança refere-se ao “outro” como “tu”, sendo ela o “eu”. Então a relação com o “outro”, sendo ele real ou imaginário, é sim uma enunciação, pois há um diálogo entre duas pessoas, não importando se está presente ou ausente.

Benveniste (2006) nos informa ainda sobre o “monólogo”, dizendo que o mesmo procede da enunciação, pois ele é um diálogo interiorizado, formulado em “linguagem interior”, entre um eu locutor e um eu ouvinte. O autor tenta nos mostrar que o “monólogo” vem a ser uma enunciação porque, para haver o “monólogo”, há de existir o ouvinte que vem a participar deste “monólogo”.

Benveniste (2006) nos deixa sem muitas respostas referente à enunciação escrita ao longo de seu trabalho, mas esclarece algumas dúvidas ao fim de seu livro “Problemas de Linguística Geral II”, em que há um debate:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca frequente, talvez necessária, da “oralidade”. Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. (BENVENISTE, 2006, p. 90)

A nosso ver, há sim uma enunciação escrita, pois o indivíduo, ao expressar-se na escrita, estará colocando-se como “eu”, podendo referir-se a um “outro” em seu discurso escrito como “tu”.

Benveniste (2006, p. 228) nos diz que “nos comunicamos por frases, mesmo que truncadas, embrionárias, incompletas, mas sempre por frases”. Também nos diz que a expressão semântica por excelência é a frase. Mais adiante o autor considera que:

O sentido da frase é de fato a ideia que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras. [...] Uma frase participa sempre do “aqui e agora”; algumas unidades de discurso são aí unidas para traduzir uma certa ideia interessante, um certo presente de um certo locutor (BENVENISTE, 2006, p. 230).

Notamos que toda nossa fala surge de frases, nas quais tentamos nos expressar, manter um diálogo com outros indivíduos. Para finalizar, deixaremos algumas citações do linguista Benveniste (2006) a respeito da linguagem.

A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem (BENVENISTE, 2006, p. 93).

Agora, o que é que atribui à língua esta posição de interpretante? É que a língua é – como é sabido – o instrumento de comunicação que é e deve ser comum a todos os membros da sociedade. Se a língua é um instrumento de comunicação, é porque ela está investida de propriedades semânticas e porque ela funciona como uma máquina de produzir sentido, em virtude de sua própria estrutura (BENVENISTE, 2006, p. 99).

Constatamos com este trabalho que a linguagem constitui a sociedade, pois envolve indivíduos que para se relacionarem usam-se da palavra para sua convivência. Esta palavra torna-se o diálogo que aqui chamamos de enunciação porque envolve duas pessoas no discurso. A comunicação se dá entre o “eu”, locutor, e “tu”, alocutário, estes também envolvendo-se com o “outro”, o “ele” aquele que se encontra ausente no “ELE”, o ambiente em que ocorre o diálogo.

## **2 METODOLOGIA E ANÁLISE SOB PERSPECTIVA ENUNCIATIVA**

As análises serão realizadas através de textos produzidos pelo menino J.G.F.F, aluno da professora T. C. F., que ministra aulas no terceiro ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, localizada no município de Dom Pedrito/RS.

A professora tem dezesseis alunos em sua sala. A docente se disponibilizou a nos ajudar na pesquisa, nos autorizando a gravar suas aulas e, após uma conversa que ela teve com a mãe do aluno, também nos autorizou a ter cópias dos textos feitos pelo mesmo. A escolha da professora se deu pelo fato de esta trabalhar muito com textos e de diversos gêneros com seus alunos, sendo que alguns dos textos produzidos pelos seus discentes são publicados em um jornal da cidade, além disso são feitas mostras literárias na escola. Os textos que analisaremos foram produzidos por um aluno que foi indicado pela professora por ser um aluno que produz textos com facilidade e clareza, além de sua grafia ser muito legível.

Será coletado um texto em sendo do mês de setembro, juntamente com a gravação da aula assistida para a aplicação do texto, do ano de 2014. A produção textual da criança será escaneada para uma melhor análise, e a aula assistida será gravada em áudio para que possamos observar como a professora apresenta os textos para os alunos e como são

trabalhados em sala de aula, assim poderemos ver como se dá a relação professor/aluno, para tentarmos compreender se o educador tem importância na escrita da criança, tal como o(s) familiar (es) possui(em) durante a aquisição da linguagem. A decisão por gravação em áudio foi tomada pela professora regente e diretora da escola, também pensamos que dessa forma seria melhor, pois se as aulas fossem filmadas, as crianças poderiam não ficar à vontade para realizar suas produções textuais.

## **2.1 Conceitos-chave para a análise**

Neste item, faremos uma breve apresentação dos conceitos básicos que utilizaremos para a nossa análise. Falaremos aqui sobre o que é a aquisição da linguagem, o que é a enunciação e também o que vem a ser o ponto.

### **2.1.1 Aquisição da Linguagem**

Segundo Benveniste (2006, p. 23).

A ideia de que o estudo linguístico revelaria a linguagem enquanto produto da natureza não pode mais ser sustentada hoje. Vemos sempre a linguagem no seio da sociedade, no seio de uma cultura. E se digo que o homem não nasce na natureza, mas na cultura, é que toda criança e em todas as épocas, na pré-história a mais recuada como hoje, aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura.

Com este argumento Benveniste, nos diz que o ser humano adquire a linguagem ao nascer, aprimorando-a com o passar do tempo e relacionamentos com o meio em que vive.

A criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais que lhe inculcam o uso da palavra. A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto. Ela aprende as coisas pelo seu nome; descobre que tudo tem um nome e que aprender os nomes lhe dá a disposição das coisas. Mas descobre também que ela mesma tem um nome e que por meio dele se comunica com os que a cercam. Assim desperta nela a consciência do meio social onde está mergulhada e que moldará pouco a pouco o seu espírito por intermédio da linguagem. (BENVENISTE, 1976, p. 31)

Com o trecho acima, podemos ver o que também dissemos no parágrafo anterior a ele, que a criança desenvolve sua linguagem através do convívio com a sociedade em que se encontra.

### 2.1.2 Enunciação

Segundo Benveniste (2006, p. 82):

É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação.

Podemos dizer que enunciação é o momento de utilização da língua numa situação de discurso, envolvendo um locutor e um interlocutor (ouvinte).

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância do discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação. [...] o termo *eu* denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo *tu*, o indivíduo que aí está presente como alocutário. (BENVENISTE, 2006, p. 84)

Com o trecho acima, concluímos que enunciação é um ato da fala que envolve dois indivíduos, sendo que o que fala introduz em sua fala um alocutário (tu). Onde há um diálogo entre sujeitos, há um ato de enunciação. Neste sempre existirá o locutor que dirige-se ao alocutário, ambos terão estes papéis; isso dependerá do indivíduo que inicia o discurso.

### 2.1.3 Ponto simples e ponto parágrafo

Para o gramático Bechara (2010, p. 655), as definições de ponto são as seguintes:

Ponto

O ponto simples final, que é dos sinais o que denota maior pausa, serve para encerrar períodos que terminem por qualquer tipo de oração seja a interrogativa direta, a exclamativa e as reticências. É empregado ainda, sem ter relação com a pausa oracional, para acompanhar muitas palavras abreviadas: p., 2.<sup>a</sup>, etc.

Ponto- parágrafo

Um grupo de períodos cujas orações se prendem pelo mesmo centro de interesse é separado por ponto. Quando se passa de um para outro centro de interesse, impõe-se-nos o emprego do ponto-parágrafo, iniciando-se a escrever, na outra linha, com a mesma distância da margem com que começamos o escrito.

Como podemos notar, Bechara (2010) caracteriza o ponto como o sinal que encerra um período, desde que não seja uma exclamação ou interrogação, já o ponto-parágrafo é aquele que encerra uma sequência de orações.

Segundo Dahlet (2006, p. 124), “qualquer que seja a opção pela nomenclatura e pela amplitude da sequência, as gramáticas concordam na função do ponto: ele encerra, conclui, termina a frase, ou período”.

## 2.2 Um método enunciativo

No quadro que apresentaremos a seguir, veremos o triângulo pragmático como fundador da transmissão da palavra e o operador enunciativo eu-tu/ele/Ele como operador analítico, conforme estudo feito por Silva S. (2013, p. 125-155). Escolhemos trabalhar com Silva S. (2013), por nos mostrar com facilidade como poderíamos apresentar nossa metodologia. Podemos, assim, obter várias respostas para o nosso trabalho. Com base em sua tese conseguimos apresentar a nossa instanciação da metodologia, trabalhando através do arquivo, cena e testemunho. Esses que estão sempre presentes em sala de aula. Segundo Silva S. (2013, p. 139), “a cena está para a língua assim como o arquivo está para a linguagem, e o testemunho está para a enunciação”.

ARQUIVO	CENA	TESTEMUNHO
Enunciado = acontecimentos de um lado, coisas do outro;	Acontecimento na interlocução;	Relação entre um dentro e fora da enunciação, entre a “presença” do sujeito como “tu” e o “protagonismo” ou “solidão” do sujeito como “eu”;
Lei do que pode ser dito;	Evento de escuta;	É o que é “flagrado” por meio de um relato.
Sistema de relações entre o dito e o não-dito em cada ato da palavra, entre o dentro e o fora da linguagem.	Dinâmica das relações intersubjetivas em “ato”, em “processo”, na “sincronia” do “evento” evanescente da “enunciação”, seja qual for a	É uma potência que adquire realidade mediante uma impotência de dizer e uma impossibilidade que adquire existência mediante a possibilidade de falar.



	compreensão da noção de “sincronia” ou de “ato”;	
É uma escolha do que o professor considerou pertinente como elemento de ensino de escrita e é também esse “olhar” do pesquisador.	Sistema de relações entre uma locução e entre uma ante-locução, um dentro e um fora da língua (entre ele e eu-tu/ele)	É o que pode flagrar a presença do homem na língua.

### QUADRO 5- RESUMO DO MÉTODO ENUNCIATIVO

(Tabela elaborada pela autora)

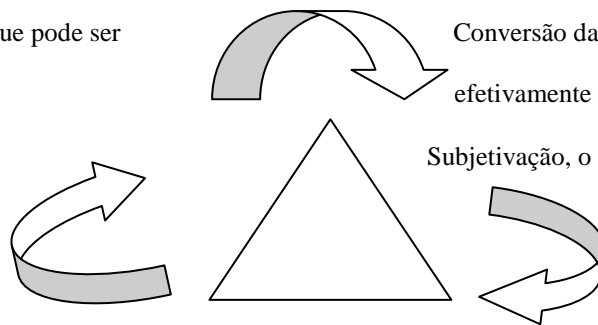
Podemos ver que a transcrição envolve três aspectos, sendo eles: arquivo, cena e testemunho. Entendemos que na sala de aula, e no momento em que observaremos, o arquivo passa a ser o texto base que a professora utilizará para que a turma tenha como noção, para sua escrita, a cena seria a sala de aula em que se encontram alunos e professora, e o modo como a aula é administrada (o diálogo professor e aluno), sendo o testemunho a observação feita por nós sobre o desempenho dos alunos com base no que foi requisitado para ser feito. Deixamos claro que o arquivo não é somente o texto que o professor utiliza, também podemos dizer que arquivo é a aula que o docente irá administrar tendo ela ou não registrada, pois a mesma aula pode estar no arquivo que chamamos de “cérebro”. A aula a ser administrada pode estar somente na memória de quem irá ministrá-la. A cena, em nossas análises, será sempre o ambiente em que nos encontrarmos, e nosso testemunho será baseado no que registraremos das cenas vivenciadas.

#### Relação entre Arquivo e Cena:

Conversão da Norma, do que pode ser dito, em Locução, o que é efetivamente realizado.

#### Relação entre Cena e Testemunho:

Conversão da Locução, o que é efetivamente realizado, em Subjetivação, o que é efetivamente apropriado.



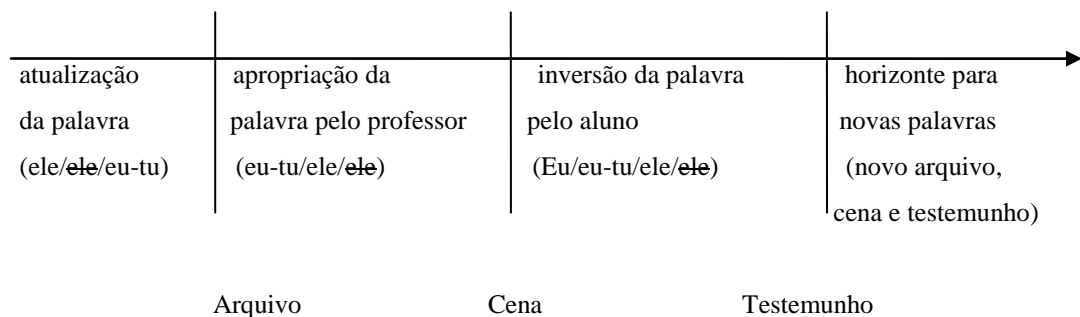
#### Relação entre Testemunho e Arquivo:

Conversão da subjetivação, o que é efetivamente apropriado, em Memória, o que é efetivamente apreendido.

### ESQUEMA 1- TRIÂNGULO ENUNCIATIVO

Fonte: Silva S., 2013, p. 141

Podemos ver no esquema apresentado anteriormente que o arquivo, a cena e o testemunho necessitam uns dos outros para compreensão e funcionamento da enunciação. Para chegarmos ao testemunho temos que ter presenciado a cena, o momento em que tudo ocorre, e para que haja a cena, o indivíduo que a pratica precisa ter em mente ou no papel o arquivo. Este pode ser o planejamento da aula, feito como plano em caderno ou até mesmo a aula que será realizada e está na mente do docente e as expectativas de trabalho dos alunos e suas memórias linguísticas. Logo após poderemos ter nosso testemunho do ocorrido em sala de aula. Agora veremos a representação cronológica da transmissão da palavra: Instância de Análise, Operador enunciativo e Processos Enunciativos, apresentada por Silva S. (2013, p. 152).



### ESQUEMA 2- REPRESENTAÇÃO CRONOLÓGICA DA TRANSCRIÇÃO DA PALAVRA.

Fonte: Silva S. (2013)

Conforme o esquema apresentado anteriormente, vimos que há a atualização da palavra, tanto ela sendo apropriada pelo professor como pelo aluno. Sempre existirão novos arquivos baseados nas palavras ditas pelos indivíduos. A cada momento em que há um diálogo entre sujeitos, os arquivos são variados. Seja no momento em que algo é lembrado e resgatado do que está no arquivo-memória do indivíduo, e no momento da palavra ele vem a ser executado, mostra que o arquivo sofre alterações. Na sala de aula, local de nossas análises, podemos perceber que a cada conversa do professor com seus alunos, cenas de arquivos guardados na memória voltam a serem lembradas, assim, ambos, professor/aluno apropriam-se da palavra para representar cenas e testemunhos vivenciados por ambos.

Para nossa análise, optamos por trabalhar com cena e testemunho, porque Silva C. (2007) trabalha mais com cena, e Silva S. (2013) enfatiza cena e testemunho em sua tese. Para

trabalhar com a noção de arquivo deveríamos ler Foucault e outros autores, mas não tivemos tempo suficiente para esse trabalho.

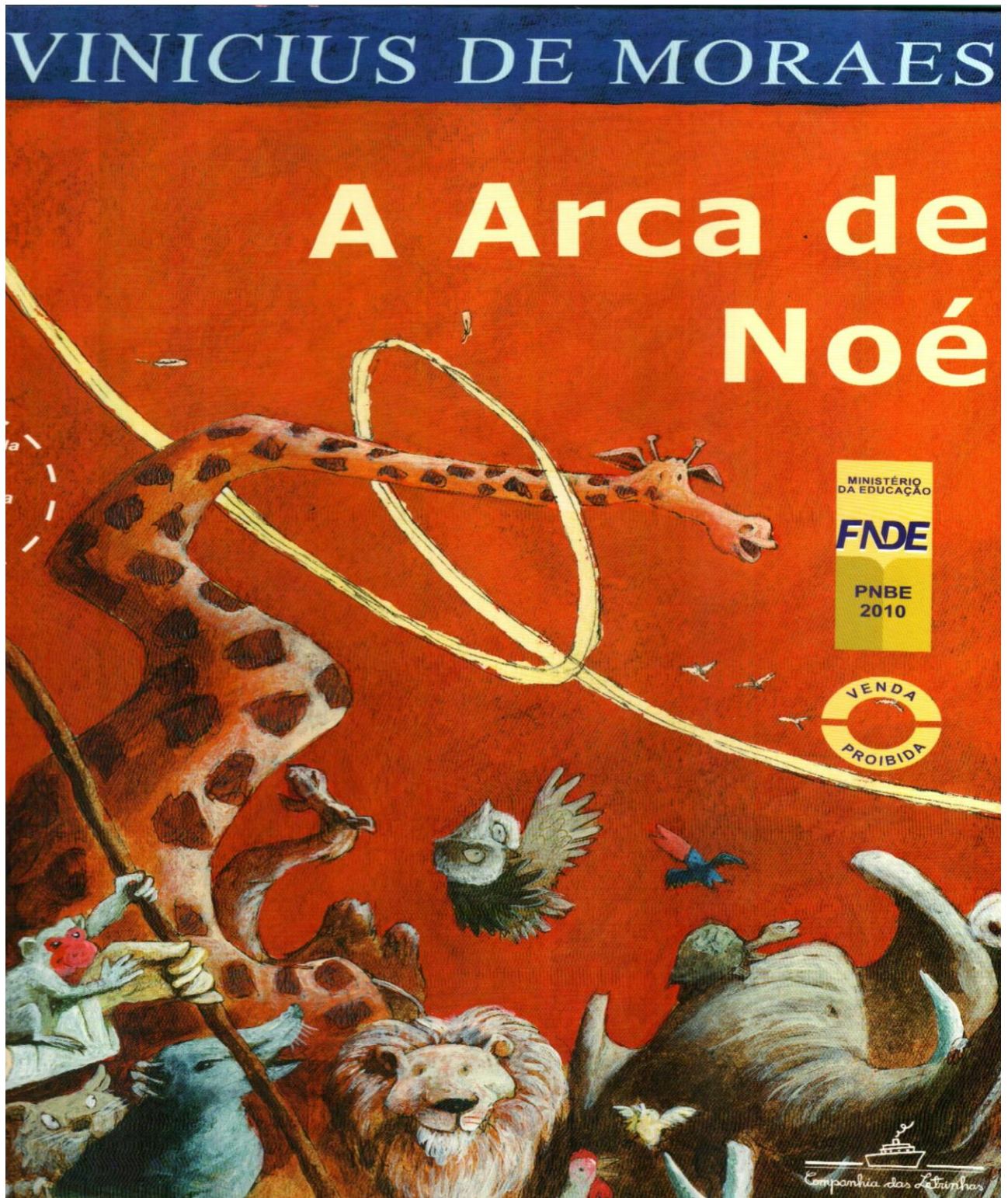


FIGURA 1- CAPA DO LIVRO – AQRQUIVO UTILIZADO PELA DOCENTE

## O porquinho

Muito prazer, sou o porquinho  
E te alimento também  
Meu couro bem tostadinho  
Quem é que não sabe o sabor que tem  
Se você cresce um pouquinho  
O mérito, eu sei,  
Cabe a mim também.

Se quiser me chame  
Te darei salame  
E a mortadela  
Branca, rosa e bela  
Num pãozinho quente  
Continuando o assunto  
Te darei presunto  
E na feijoada  
Mesmo requentada  
Agrado a toda gente.

Sendo um porquinho informado  
O meu destino bem sei  
Depois de estar bem tostado  
Fritinho ou assado  
Eu partirei  
Com a tia vaca do lado  
Vestido de anjinho  
Pro céu voarei.

Do rabo ao focinho  
Sou todo toicinho  
Bota malagueta  
Em minha costeleta  
Numa gordurinha  
Que coisa maluca  
Minha pururuca  
É uma beleza  
Minha calabresa  
No azeite fritinha.

**FIGURA 2 – TEXTO UTILIZADO PELA PROFESSORA**

Agora segue a análise do “arquivo”.

### 2.2.1 A cena em análise

Segue, abaixo, a transcrição da cena. Utilizamos uma ‘forma enunciativa de transcrição’, tal como postulado por Silva (2013, P. 136). A autora se vale de Dalpiaz e afirma que: “a transcrição apresenta uma forma de compreensão da noção de cena enunciativa, a Silva transcreve a situação de interlocução”. Nas transcrições feitas por Dalpiaz (2012), citadas por Silva (2013, p. 136), a autora procura representar em detalhes uma sincronia. É com base em Dalpiaz que faremos nossas transcrições.

No dia 30/09/2014, comparecemos às treze horas e seis minutos na sala de aula da professora T. C. F. A professora pede para que os alunos coloquem a data em seus cadernos e em seguida pede a um aluno que organize os livros no cantinho, pois ele sabe organizá-los direitinho. Nesse momento os outros se arrumam na sala. Novamente a professora pede para que coloquem a data, o barulho é grande porque as salas de aulas são abertas em cima, assim misturando as conversas de ambas as turmas. Tenely diz para a turma que somente dois alunos podem escrever com letra solta, letra bastão e os outros tem que fazer com letra cursiva. Um aluno comenta que o mês já vai terminar e a professora concorda. A docente diz que termina o mês, mas, o aluno fala que o mês tem trinta e um dias, voltando a professora a repetir que o mês tem trinta dias.

T. C. F. pergunta que dia da semana é, e os alunos, em coro dizem terça-feira. Em seguida ela pergunta quantos alunos estão na sala, alguns dizem não terem contado ainda e outros contam em voz alta e falando: - Dezesseis tia. Outro aluno diz que não e pergunta se contaram com a “tia” (observadora) e seguem contando. A professora manda um menino pegar o livro para fazerem a leitura. Mais uma vez é pedido para que coloquem a data e o número de alunos, uma menina vai até o quadro e completa a data e número de alunos do dia. A professora diz: - O livro que a gente iniciou a leitura ontem é o Arca de Noé, de? E os alunos respondem: - Vinicius de Moraes e que leram “A cachorrinha”. Um aluno diz: - Hoje é o G. que lê. A professora fala que a leitura é “O porquinho” da página cinquenta e um. Um

aluno diz ter feito um poema. O menino G. começa a leitura pausadamente. Ao terminar a leitura a professora diz que o texto é do porquinho. É a poesia do porquinho. Novamente a docente pergunta quem escreveu mesmo a poesia e a turma repete Vinicius de Moraes. T. C. F. diz: -Isso! Então vocês viram, coitado do porquinho né? Vocês viram toda a utilidade do porquinho, todo mérito dele né? Um aluno diz que não se pode ter pena do porquinho.

A professora diz que quando vai se matar um porco não se pode ter pena, porque senão eles custam a morrer. Tenely pergunta: O porquinho é um dos animais que é sacrificado para a produção? Um aluno responde: carne – a professora: alimentos né. A professora diz que então se tem de Vinicius de Moraes uma poesia bem criativa do porquinho. A docente pergunta quem quer olhar o livro, e muitos respondem que querem, e ela pede para que leiam somente a do porquinho porque no outro dia irão ler outra. A leitura do próximo dia será do pintinho.

T. C. F. pergunta quem quer ler no outro dia, um aluno dizer ser o P., outro diz ser a J., a professora concorda que é a J. A professora diz que no dia anterior havia sido o L.A. A professora comenta que hoje já vão iniciar a aula com uma produção de texto, dizendo o seguinte: Vocês virão que nós estamos trabalhando sobre os animais, tudo o que a gente já estudou sobre os animais, a gente está lendo as poesias da arca de Noé, que é cheia de animais, não é? O livro conta bastantes histórias de animais e então, nós vamos fazer a produção escrita, logo no início agora da aula. T.C. F. diz: O nosso texto vai iniciar com a produção escrita como sempre e depois vai ter a reescrita, não é? Então vamos fazer na folhinha separada, aquela que a tia vai passar. T. C. F. passa no quadro uns quesitos que os alunos poderão usar como base para sua escrita: nome do texto, qual o animal preferido e se tem algum animal de estimação em casa. Também o seguinte: fale sobre ele, o nome, como ele é e como você cuida dele.

A produção oral e escrita vai ser assim: muitas pessoas tem animal de estimação, tem algumas que têm vontade de ter, e outras têm animais né? E tem outras pessoas que não tem, queriam ter animais e não têm. Então hoje, vocês vão escrever sobre isso, sobre o animal de estimação que vocês têm, ou que queriam ter. Tudo sobre ele, as características, escrever tudo, como vocês cuidam, quem tem o bichinho. Um aluno diz que queria ter um

rinoceronte, e a professora diz que tá, mas que ele tem que escrever tudo sobre o dele. Diz a professora que tem animal que a gente até pode querer ter, mas um rinoceronte não tem como a gente ter. Alunos riem, e a professora diz que queria ter um pinguim, a turma começa a falar, todos ao mesmo tempo, o que queriam ter. A professora fala que já vão discutir sobre o assunto, em seguida pergunta para cada aluno, qual bicho gostaria de ter.

A professora pergunta para um aluno: - Qual é o animal preferido, qual é o animal que queria ter e se tem qual é o animal? Aluno: - Eu queria ter um elefante. Professora: - E tu tem um bicho de estimação? Aluno: - Sim. Professora: Qual é? Aluno: Um gato e um cachorro. Professora: - Um gato, muito bem. Professora: - G., qual é ou tu queria ter ou gosta? G.: - Dois rinocerontes. Professora: - Tu queria ter um zoológico então? G.: e quatro girafas. Professora: - E tu tem um bicho de estimação? G.: - Quatro cachorros e um gato. Professora: - Tem mais que um né. Ao levantarmos para observar a realização da escrita dos alunos, em uma conversa com o menino, objeto de nossa análise, o mesmo estava paralisado olhando para seu colega do lado. O menino disse-me que para poder escrever um texto, ele observa alguém e desta observação surgem ideias para seu texto. No momento em que conversávamos, a ideia fluiu, disse que ver o colega que é uma pessoa divertida, o fez lembrar de seu cãozinho de estimação que é um animal divertido e sapeca. Deste momento em diante baixou a cabeça e começou sua produção textual.

Após lermos a transcrição da aula apresentada pela professora T. C. F., podemos observar que ela, com o seu papel de locutor, deixa de transmitir aos seus alocutários exatamente o que talvez seria a nosso ver o essencial para uma boa escrita de seus alunos. A docente apresenta uma poesia para a turma e deixa-a livre para sua reescrita, ocorre. A turma, após expressar oralmente o que estava guardado em seus arquivos, ele apresenta uma narrativa, ao invés de elaborar uma poesia, texto que lhe foi apresentada. A relação que se nota existir entre locutor e alocutários vem a ser uma relação de liberdade, em que o professor passa para seus alunos um determinado gênero textual, e, ao pedir para que reescrevam, não especifica exatamente o que deseja receber de seus alunos. A professora faz, antes da turma produzir sua escrita, uma relembração do que há nos arquivos dos alunos, fazendo com que os

mesmos tragam para sala de aula vivências ocorridas juntamente com seus animais de estimação. Após esta relembração, a educadora poderia ter instruído os estudantes para que os mesmos reescrevessem uma poesia conforme o que foi apresentado, sendo assim, eles apresentariam uma escrita e pontuação conforme a estrutura de uma poesia.

Temos nesta sala de aula, como “locutor” a docente Tenely, “alocutários”, seus alunos, e o ambiente em que a turma se encontram podemos chamar, aqui, de “Ele”, neste há o diálogo entre locutor e alocutários. Neste meio, quando o locutor comunica-se com um alocutário, temos juntamente o “ele” em questão, sendo este o indivíduo que não tem o poder da palavra, mas encontra-se ali para a qualquer momento tornar-se o locutor ou também alocutário.

### **2.2.2 O testemunho em análise**

Conforme Silva S. (2013, p. 139), o testemunho está para a enunciação, é uma potência que adquire realidade mediante uma impotência de dizer e uma impossibilidade que adquire mediante a possibilidade de falar”. Também a autora diz ser testemunho aquilo em que se pode flagrar a “presença do homem na língua”. Em nosso trabalho, apresentaremos como testemunho a análise feita com base nos textos produzidos pelo aluno J.G.F.F e a aula que observamos na escola Duque de Caxias, turma da professora T. C. F.

No texto feito pelo aluno com base na poesia de Vinicius de Moraes, podemos ver que não foi pedido para que a criança fizesse um novo poema. A professora deixou livre para que os alunos fizessem suas próprias produções. Também não foi notado, em momento algum, dicas para que os alunos utilizassem devidamente os sinais de pontuação. Como podemos observar, o menino produziu uma narrativa, contando o que vivencia juntamente com seus animais de estimação. Como o texto base falava de um determinado animal, a professora solicitou que os estudantes trouxessem para a sala de aula comentários e discussões de como tratavam seus animais em suas casas, pois a leitura falava de um animal (porco) que sofria e morria para alimentar a humanidade. Antes das produções serem feitas, houve uma longa conversa entre professor e alunos a respeito de quais animais possuíam e quais desejavam ter. A seguir, veremos o texto produzido por nosso aluno observado.



# Tarzan e o Túrva

O FURIA E O TARZÁ  
 É MUITO DIFÍCIL DE CUIDA-  
 -LOS MAS EU PASSEIO COM  
 OS DOIS UM DIA PARA  
 CADA UM PASSEAR COMIGO  
 O MEU CACHORRO É UMA  
 GRACINHA QUANDO EU SAIO  
 O FURIA FICA CHORANDO E  
 QUANDO EU VOLTO ELE  
 FICA TODO ALEGRE  
 E O TARZÁ. O TARZÁ  
 GOSTA DE CARINHO  
 E O FURIA É COMILÃO  
 COME SALCICHA E SALSICHA  
 É MUITA COISA QUE ELE  
 COME E ELE TAMBÉM COME  
 PÃO.

EU DOU COMIDA DE DIA E  
 DE NOITE.

EU BRINCO COM ELES  
 DOIS O FURIA ME MORDEU E  
 DOEU UM POUCO  
 MAS EU O PERDOEI MAS OUTRO  
 DIA ELE QUEBROU O TERMO  
 DA MINHA AVÓ E ELA NÃO O  
 PERDOOU  
 AUTOR

FIGURA 3 – TEXTO PRODUZIDO POR J. G

O menino usou da linguagem para contar as peripécias de seu animal de estimação. Ele coloca-se claramente como sujeito, percebe-se quando ele refere-se a si para mostrar seu dia-a-dia com o cão. Vimos que como locutor ele passa para um “tu” as informações sobre seu animalzinho.

Notamos no texto produzido pelo aluno analisado o pouco uso do ponto final e o não uso do parágrafo, e, conseqüentemente, do ponto parágrafo. O menino até produz seqüências, mas essas não são apresentadas com a alínea mais adequada. Como já havíamos citado, ao focalizar na oralidade, Dahlet (2006, p. 131) diz o seguinte:

[...] segmentação frasal comporta pelo menos uma unidade comunicacional que, portanto, não pode ser decomponível em uma unidade menor. Correlativamente, o período, segmento que vai de ponto a ponto, pode incluir várias cláusulas.

O aluno, ao escrever, não usa um segmento que vá de um ponto a outro, ele não apresenta um segmento em sua escrita. Notamos que utiliza o primeiro ponto quando irá se referir ao outro animal sobre qual fará a narrativa. Em sua produção textual, o aluno relaciona o que o animal faz. Ele escreve como se estivesse contando tudo que ocorre com o bichinho de estimação que possui em sua casa.

Ao final de sua narrativa, percebemos o uso do ponto final, e em seguida ao assinar a produção o menino utiliza dois pontos antes de colocar seu nome, caso este que não faz parte de nossa pesquisa. Prestando bem atenção à escrita do aluno, podemos talvez chegar à conclusão de que há falta de pontuação, talvez pelo fato de o menino ter lido o texto e observado que não havia muitos sinais de pontuação. O aluno poderia ter tentado fazer uma cópia do que havia lido, sendo que o que lhe foi apresentado era um poema, havendo a utilização do ponto final, ao término de cada estrofe.

Com nossa investigação chegamos à mesma conclusão de Dahlet (2006, p. 282), e quando a autora diz que a escrita não pode ser tida como uma representação da fala. Nessa perspectiva, os sinais de pontuação também não podem ser considerados como marcas, mesmo que imperfeitas da voz na escrita e, sobretudo, da entonação e das pausas. No texto elaborado pelo aluno J.G, percebemos que não há sinais de pausa, mas em sua fala, o aluno comunica-se pausadamente, era um dos alunos mais tranquilos da sala de aula. Para o seu texto, ele não transfere esta pausa, utilizando o ponto final e também não há a existência de

vírgulas, mal podemos ver o ponto parágrafo em sua escrita. Ao analisar a produção textual feita pelo aluno J.G, notamos que, ao a utilização da letra bastão<sup>4</sup>, fez com que tivéssemos dúvidas sobre o fato de o aluno ter produzido um poema ou uma narrativa, pois todas as letras são maiúsculas, e como já havíamos dito, não há parágrafos. Vejamos a seguir o texto do menino que apresentaremos em sequências.

TARZÃ E O FURYA  
 O FURYA E O TARZÃ  
 É MUITO DIFICIL DE CUIDAR-  
 LOS MAS EU PASSEIO COM  
 OS DOIS UM DIA  
 PARA CADA UM PASSEAR COMIGO  
 O MEU CACHORRO É UMA  
 GRACINHA QUANDO EU SAIO  
 O FURIA FICA CHORANDO E  
 QUANDO EU VOLTO ELE  
 FICA TODO ALEGRE  
 E O TARZÃ. O TARZÃ  
 GOSTA DE CARINHO  
 E O FURIA É O COMILÃ  
 COME SALCICHA E SALCICHÃO  
 É MUITA COISA QUE ELE  
 COME E ELE TAMBÉM COME  
 PÃO.<sup>5</sup>

Conforme Silva S. (2013, p. 139), “o testemunho, revelado na expressão linguística cotidiana dar testemunho, indica a *posteriori* e revela, por sua natureza de monólogo ou de

---

<sup>4</sup> Modo como a docente se refere a letra script.

<sup>5</sup> Texto transcrito exatamente como o aluno produziu, com letra bastão maiúscula e variações na escrita da palavra Furia (Furya).

diálogo, ainda quando solicitado formalmente a *singularidade* do ponto de vista de um aluno sobre a atividade, sobre si mesmo e sobre sua produção escrita”. O menino, como atividade, produz o texto como lhe foi solicitado, ele conta em sua produção exatamente o que a professora pediu, pois a instrução era de que teria que escrever como trata seu animal de estimação. A atividade foi cumprida conforme o que lhe foi requisitado. A produção foi criada como uma narrativa livre, em que os alunos poderiam escrever conforme desejavam.

No texto do aluno J.G, o menino escreve de uma maneira que nos deixa com uma dúvida sobre sua produção; dissemos que ele escreveu uma narrativa, mas como podemos observar, não há um período exato em sua produção. O primeiro ponto apresentado se dá no momento em que o aluno passa a falar do seu outro animalzinho de estimação. Antes percebemos que, como o aluno redige seu texto todo em letra maiúscula, deixando espaços em branco e passando para uma nova linha, ficamos a pensar se este menino tentou reproduzir um poema conforme havia lido anteriormente. Notamos que também não especificamente os pontos parágrafos. No segundo ponto do trecho apresentado, vimos quando o estudante termina sua fala sobre os dois animais de sua narrativa; temos aí o ponto final, conforme lemos em Dahlet (2006, p. 250), “o ponto anuncia que ali acaba algo e começa algo novo”. Como vimos, o aluno termina com este a descrição de como são seus animais.

A ocorrência do primeiro ponto. Ao lermos chegamos à conclusão de que poderia ser um ponto de interrogação, porque logo após ele menciona novamente o animal e segue a descrição sobre ele, como se alguém tivesse lhe perguntado sobre o outro animal. Se nossa dúvida fosse esclarecida e nos certificássemos, de que o aluno não tentou reproduzir uma poesia, poderíamos dizer que ele não utiliza o ponto nem ao fim de frases. Como diz Dahlet (2006, p.127), a frase como unidade gráfica, pode-se ser definida como segmento limitado à esquerda e à direita, por um ponto. No texto que analisamos, a produção do menino J.G, não há o uso do ponto-parágrafo, como podemos ver no que nos diz Bechara (2010) no trecho seguinte:

Um grupo de períodos cujas orações se prendem pelo mesmo centro de interesse é separado por ponto. Quando se passa de um para outro centro de interesse, impõe-se-nos o emprego do ponto-parágrafo, iniciando-se a escrever, na outra linha, com a mesma distância da margem com que começamos o escrito. (BECHARA, 2010, P. 655)

Para Bechara (2010), o ponto parágrafo se dá a partir do momento em que se inicia em uma nova linha, com o mesmo espaço do parágrafo anterior, algo que saia do interesse do parágrafo anterior. O menino não deixa o espaço ao começar uma frase, ou uma oração, ele escreve juntamente à margem esquerda do papel. Agora veremos o último trecho da escrita do aluno J.G.

EU DOU COMIDA DE DIA E  
 DE NOITE.  
 EU BRINCO COM ELES  
 DOIS O FURIA ME MORDEU E  
 DOEU UM POUCO  
 MAS EU O PERDOEI MAS OUTRO  
 DIA ELE QUEBROU O TERMO  
 DA MINHA AVÓ E ELA NÃO O  
 PERDOOU.<sup>6</sup>

Nesta parte do texto, notamos o ponto final, depois do que entendemos por frase. Após a palavra “noite”, neste segmento, o menino começa a contar o seu cuidado com o animal. Em seguida, surge o último ponto, que ele usa como ponto final para encerrar sua narrativa.

### **2.3 Balanço analítico: a influência dos gêneros textuais e do diálogo professor-aluno para a (não) aquisição do sinal do ponto.**

Na aula que observamos, a professora tinha como arquivo o livro “A Arca de Noé” de Vinicius de Moraes, que ela já vinha a algumas aulas trabalhando. O assunto para a utilização desta obra era os animais. Neste livro, todos os textos eram do gênero “poema”, que não apresenta uma grandiosidade de sinais de pontuação. Como vimos no texto utilizado como arquivo, há somente quatro pontos finais, ao fim de cada estrofe. O arquivo contém textos maravilhosos, todos os dias um aluno faz a leitura em voz alta de uma das poesias. No dia de nossa visita à escola, o aluno observado fez a leitura em voz alta para a turma. Na sala de

---

<sup>6</sup> Texto transcrito exatamente como o aluno produziu, com letra bastão maiúscula.

aula, no momento em que J.G fazia a leitura, o restante dos alunos encontravam-se em silêncio, o que atrapalhou um pouco foi a turma do lado, onde o barulho era imenso. O diálogo do professor com seus alunos foi pertinente com o que a docente logo após pediria para que a turma escrevesse. Toda a turma participou da conversa sobre qual animal de estimação tinha, ou qual gostaria de possuir.

A cena que testemunhamos foi de uma turma em que o diálogo sobre o tema a ser trabalhado foi bem executado, mas pensamos que, ao trabalhar o gênero poema com seus alunos, a professora deveria pedir para que eles apresentassem uma poesia sobre seus animais de estimação. Faltou no diálogo professor/aluno elucidar que, após a conversa cada aluno deveria produzir uma poesia, conforme o que já havia visto no livro, sendo exigida a estrutura correta do gênero. Não houve uma exigência para que os alunos utilizassem a pontuação em seus textos e também o parágrafo ao começo de cada frase ou período, o que os deixou livres para a realização de suas produções textuais. Cada criança, logo após falar sobre seu animal de estimação e o que queria ter, começou a produção de seus textos. A professora ia às classes quando solicitada por seus alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: aprendizagens a partir da análise e projeções para o ensino da pontuação no Ensino Fundamental**

Este trabalho nos fez pensar como muitos linguistas, dos quais durante nossa jornada na graduação pudemos ler na obra “Conversas com Linguistas”, que a Linguística como uma ciência nos dá vários caminhos para estudá-la. Além disso, há várias questões para serem estudadas. O linguista Sírio Possenti, em “Conversas com Linguistas”, nos dá como resposta para a pergunta, “ A Língua é uma ciência?”, que “fonética, a fonologia e certos aspectos da sintaxe e da morfologia são ciência”. Nesta área podemos seguir nossos estudos após nossa graduação, dando continuidade ao nosso trabalho. Nossa pesquisa foi um método para descobrirmos se há ou não a influência do professor na escrita do aluno. Como vimos que, para a criança adquirir a linguagem, há influência do meio em que vive, procuramos saber se a criança tem influência do professor na aquisição da escrita.

Concluimos com nosso trabalho que o pouco diálogo entre professor/aluno interfere sim na escrita da criança. Nosso aluno observado está em um momento de encontro com a escrita. No momento de nossa conversa com o aluno, percebemos que ele possui estratégias para a sua escrita, mas não possuía uma ajuda, digamos de regras de estruturação e de gramática para uma produção mais adequada de seu texto. O menino J. G apresentou em sua narrativa uma bela exibição do que havia em seu arquivo, passando para o seu escrito o que exatamente ocorre no seu dia a dia com os animais de sua convivência. Este aluno possui uma corrente fonográfica, conforme havíamos visto na página quatorze deste trabalho. Assim sendo, este menino, por não ter o auxílio da professora para a sua escrita, não apresenta os sinais de pontuação corretamente. Ele não foi submetido a uma orientação adequada para sua produção textual. J. G tem sua escrita dependente de uma ajuda baseada na pontuação, pois suas narrativas são claras e sua ortografia, mais especificamente a pontuação, não se apresenta claramente.

Através da apresentação do gênero poema, a professora poderia ter exposto uma breve explicação sobre a organização do gênero. Sendo assim, também, comprovamos que o não diálogo sobre a estrutura da poesia interferiu na elaboração textual do aluno. A estrutura oral do menino, para quem a lê, usando a pontuação correta, apresenta-se como uma bela narrativa. A aquisição oral, o menino continua adquirindo e a escrita ele está em um momento de encontro com a linguagem, pois possui uma expressão oral em que há uma compreensão

esmerada. No entanto, se formos observar sua escrita juntamente com a pontuação, este processo “desencontra-se” da aquisição escrita, mas talvez não por sua vontade, mas sim por falta de instrução. Vimos que o aluno não está adquirindo um conhecimento sobre pontuação, o que poderia ajudá-lo em sua escrita, deixando-a mais bela e clara. O aluno se coloca como sujeito em sua narrativa, usando-se do “eu” e dirigindo-se a um “tu” quando conta os fatos ocorridos em sua residência.

A aquisição da pontuação pode sim ser influenciada pelas escolhas dos gêneros textuais trabalhados pelo professor na sala de aula; talvez, se a professora apresentasse uma narrativa para seus alunos, eles apresentariam um uso maior de sinais de pontuação. A escolha do poem não foi ao encontro da proposta de produção textual.

Além disso, chegamos à conclusão de que a aquisição da linguagem se dá como um processo de constantes ajustes e não de uma “aquisição”. O diálogo professor/aluno torna-se de uma extrema importância, para que o estudante tenha uma base para que possa fazer sua escrita de um modo que seja compreensível e “esteticamente” correto. Nosso aluno observado apresenta uma boa aquisição de linguagem oral, podemos perceber quando ele produz a grafia do verbo “cuidar”.

Com a pesquisa, vimos que o menino J.G está se desconstruindo com a escrita, sendo que sua aquisição linguística parece estar em andamento, a qual pode-se dizer que quase adquirida está. Mas esta aquisição vem a ser prejudicada com a falta de aquisição da escrita. Sua representação por escrito do que se passa no seu dia a dia fica comprometida pela falta de pontuação, tanto pontos finais como pontos parágrafos há um desencontro com que o aluno já aprendeu.

Com nossa pesquisa, acredito que, como futura professora, posso de alguma forma fazer contribuir para a aquisição oral e escrita do aluno; na oral, levando para a sala de aula vocabulários novos, não utilizados no dia a dia dos alunos, aprimorando sua oralidade. Na aquisição escrita, ao levarmos um texto para os alunos e antes de qualquer atividade, podemos pedir para que prestem atenção na estrutura, chamando atenção para a pontuação e os parágrafos apresentados nos texto.

Contudo, através da pesquisa feita, percebemos que podemos nos aperfeiçoar tanto na pesquisa, trabalhando com mais de uma professora e mais de um aluno, para vermos a



influência de outros professores também. Assim como, através deste trabalho, como já havíamos dito, a Aquisição da Linguagem nos proporciona uma enorme aprendizagem. Acreditamos que através deste trabalho, futuramente prosseguiremos pesquisando nesta área de estudos, podendo um dia chegarmos a uma conclusão mais abrangente sobre a aquisição oral e escrita de uma criança. Também com este trabalho teremos uma base de como trabalhar textos com os alunos futuramente.

## REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**/ Evanildo Bechara. – 2. Ed. Ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**/Émile Benveniste; tradução Maria da Glória Novak e Luiza Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum.Ed. – Nacional, Ed. Da Universidade de São Paulo,1976.
- BERNARDES,A.C.A. **Algumas considerações sobre o tema da pontuação na escrita inicial**. Cadernos de Estudos Linguísticos, 2005, Campinas, 47(1) e (2): 109-117, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Problemas de linguística geral II**/Émile Benveniste; tradução Eduardo Guimarães...l et al.l; revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. – 2ª edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- CEREJA, Willian Roberto. **Português: linguagens, 5ª série: língua portuguesa**/ Willian Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 2. Ed. – São Paulo: atual, 2002.
- CHACON, Lourenço. **Oralidade e letramento na construção da pontuação**. Revista Letras, Curitiba, n. 61, especial, p. 97 – 122 2003. Editora UFPR
- DAHLET, Véronique. **As (man)obras da pontuação: usos e significações**. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. 302 p.
- LUFT, Celso Pedro– **Minidicionário Luft**/ colaboradores Francisco de Assis Barbosa, Manuel da Cunha Pereira: organização e supervisão Lya Luft. – São Paulo: Ática, 2000.
- ROMANCE. Rio de Janeiro, Clarice Lispector, Paulo Gurgel Valente e Pedro Gurgel Valente, estabelecimento do texto. Digital Source.
- SAUSSURE, Ferdinand de, 1857-1913. **Curso de linguística geral**/ Ferdinand de Saussure; organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paesm, Izidoro Blikstein. – 27. Ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.
- SILVA, Carmem Luci da Costa. **A instauração da criança na linguagem: Princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem**. Tese de Doutorado do Programa de Pós - Graduação em Letras. UFRGS. Porto Alegre, 2007.
- SILVA, Silvana. **A criança sabe responder quando diz “eu...”? A aquisição de uma função da linguagem**. Todas as Letras, São Paulo, v. 13, n.2, p. 98-106, 2011.
- \_\_\_\_\_. **O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino de escrita**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras. UFRGS. Porto Alegre, 2013.

WIKIPEDIA. Apresenta bibliografia do Linguista Nina e historiador Nina Catach. Disponível em: [http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=fr&u=http://fr.wikipedia.org/wiki/Nina\\_Catach&prev=/search%3Fq%3Dnina%2Bcatach%26biw%3D1011%26bih%3D497-](http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=fr&u=http://fr.wikipedia.org/wiki/Nina_Catach&prev=/search%3Fq%3Dnina%2Bcatach%26biw%3D1011%26bih%3D497-) Acesso em: 05 agos. 2014.

XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Susana. **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.