

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

ANA CAROLINA ARAÚJO-CHIUCHI

**Usos não-convencionais da vírgula em textos de alunos de quinta série/sexto
ano do Ensino Fundamental**

São José do Rio Preto (SP)

2012

ANA CAROLINA ARAÚJO-CHIUCHI

Usos não-convencionais da vírgula em textos de alunos de quinta série/sexto ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Análise Linguística).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciani Ester Tenani

São José do Rio Preto (SP)

2012

Araújo-Chiuchi, Ana Carolina.

Usos não-convencionais da vírgula em textos de alunos de quinta série/sexto ano do Ensino Fundamental / Ana Carolina Araújo-Chiuchi. - São José do Rio Preto : [s.n.], 2012.

91 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Luciani Ester Tenani

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística. 2. Língua portuguesa – Gramática. 3. Aquisição da linguagem. 4. Comunicação escrita. 5. Ensino fundamental. 6. Vírgula. I. Tenani, Luciani Ester. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81'232

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
Campus de São José do Rio Preto - UNESP

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Prof.^a Dr.^a Luciani Ester Tenani – Orientadora (UNESP)

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho (UNESP)

Prof. Dr. Émerson de Pietri (USP)

Suplentes

Prof.^a Dr.^a Fabiana Cristina Komesu (UNESP)

Prof.^a Dr.^a Flaviane Fernandes-Svartman (UNICAMP)

*À Deus,
por ele, todas as coisas são possíveis.
À minha família,
especialmente ao companheiro Cleriston.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por estar presente em todos os momentos de minha vida, iluminando meus caminhos e encorajando-me em todas as dificuldades.

À Luciani Ester Tenani, pela orientação cuidadosa, pela paciência, pelas inúmeras correções e sugestões que contribuíram para a minha formação como pesquisadora, pessoa e aprendiz.

Ao meu companheiro Cleriston, pelo incentivo, pela força, pelo amor, por abdicar inúmeras vezes de suas atividades e lazer para estar ao meu lado e me auxiliar sempre que era necessário.

À minha família, que, de uma forma geral, foi uma base para que este trabalho se concretizasse. À minha mãe Lazara, agradeço pela paciência infinita, pelo acolhimento, pela compreensão, pelo amor, pelas palavras de incentivo e de carinho nas horas de angústia. À minha tia Helena e aos meus sogros, José Luis e Sirlene, por toda preocupação, incentivo e suporte. À minha irmã Ajiza, agradeço pelo companheirismo e solidariedade em todos os momentos. A meus sobrinhos Vinícius e Felipe, por me proporcionarem momentos de agradável convívio.

Aqueles que contribuíram de diferentes maneiras para o desenvolvimento deste trabalho, em especial, aos professores Êmerson de Pietri, Lourenço Chacon e Fabiana Komesu.

A todos aqueles que participaram da minha formação, em especial, à Sanderléia Longhin-Thomazi e ao Luís Augusto Schmidt Totti, que foram fundamentais durante meu ingresso ao IBILCE.

Às amigas e aos amigos da pós-graduação, em especial a Raquel Wohnrath, Geovana Soncin, Andrea Fusco, Fernanda Marcato, Márcia do Carmo e Raphael Mendes, por compartilharem as alegrias e inquietudes de se desenvolver um projeto pesquisa.

À Jaqueline Moraes da Silva, amiga e companheira, por compartilhar comigo bons e maus momentos, seja da vida universitária, seja da vida pessoal.

Aos participantes do grupo de pesquisa “Estudos sobre linguagem”, pelas enriquecedoras discussões sobre ciência e linguagem.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

"É do buscar e não do achar que nasce o que eu não conhecia."

Clarice Lispector

Sumário

Lista de figuras	9
Lista de quadro	9
Lista de tabelas	9
Lista de gráficos.....	9
Resumo.....	10
Abstract	11
Considerações iniciais	11
1. Fundamentação teórica.....	15
1.1 Sobre a Heterogeneidade da Escrita e suas implicações teórico-metodológicas	15
1.2 Sobre o Ritmo da Escrita	24
1.3 Sobre a vírgula.....	25
1.4 Sobre a Fonologia Prosódica.....	27
1.5. Resumo	33
2. O material e o método	35
2.1. Caracterização do banco de dados.....	35
2.2. Caracterização do cópús	37
2.3. Caracterização dos dados e da metodologia de análise	43
2.4. Resumo	53
3. Análise e discussão dos resultados	55
3.1. Usos não-convencionais de vírgula: descrição geral	55
3.2. Escolha não-convencional da vírgula em relação a outro possível sinal de pontuação	62
3.3. Colocação da vírgula em posição não-convencional.....	72
3.4. Resumo	81
Considerações finais	83
Referências Bibliográficas	87
Anexos.....	90

Lista de figuras

Figura 1. Exemplo de representação da gênese da escrita (Texto 5a_05_06)	17
Figura 2. Texto 1 (5b_29_01).....	19
Figura 3. Proposta de redação.....	19
Figura 4. Hierarquia prosódica de Nespor & Vogel (1986)	29
Figura 5. Vírgula em posição de ponto final (Texto 5a_02_01).....	46
Figura 6. Vírgula entre sujeito e predicado (Texto 5a_26_01).....	46
Figura 7. Vírgula classificada de forma distinta a depender do autor considerado	48
Figura 8. Vírgula em posição de ponto final (Texto 5a_02_01).....	63
Figura 9. Vírgula em posição de ponto de interrogação (Texto 5c_13_01)	64
Figura 10. Vírgula em posição de dois pontos (Texto 5b_34_05).....	64
Figura 11. Vírgula em posição de ponto final (Texto 5a_17_01).....	66
Figura 12. Vírgula em posição de ponto final (Texto 5b_04_01).....	67
Figura 13. Texto 2 (5a_33_01)	68
Figura 14. Vírgula em posição de ponto final (Texto 5a_16_01).....	70
Figura 15. Vírgula para separar coordenadas aditivas de sujeitos idênticos (Texto 5c_07_05).....	73
Figura 16. Vírgula para separar coordenadas aditivas de sujeitos idênticos (Texto 5b_35_01).....	76
Figura 17. Vírgula entre verbo e complemento (Texto 5c_35_01).....	78
Figura 18. Vírgula marcando foco (Texto 5c_13_01).....	79
Figura 19. Vírgula indicia pausa para destacar elemento seguinte (Texto 5a_01_05).....	80

Lista de quadro

Quadro 1. Orientações das propostas selecionadas para análise.....	41
--	----

Lista de tabelas

Tabela 1. Conjunto de textos córpus/banco de dados	42
Tabela 2. Escolha não-convencional da vírgula em relação a outro possível sinal de pontuação	63
Tabela 3. Colocação da vírgula em posição não-convencional	72
Tabela 4. Uso não-convencional de vírgula em relação aos constituintes prosódicos por contexto sintático	76

Lista de gráficos

Gráfico 1. Usos não-convencionais de vírgulas.....	56
Gráfico 2. Uso não-convencional de vírgula em fronteiras/domínios de constituintes prosódicos	58
Gráfico 3. Uso não-convencional de vírgula nas três propostas	60
Gráfico 4. Uso não-convencional de vírgula em posição de ponto final em relação aos constituintes prosódicos	65

Resumo

O propósito desta pesquisa é estudar o emprego não-convencional da vírgula em textos escritos por alunos de quinta série/sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São José do Rio Preto (SP). Partindo da hipótese de que parte das motivações das ocorrências não-convencionais de vírgula possa estar estreitamente ligada às características prosódicas dos enunciados orais/falados, neste trabalho, investigamos em que medida fronteiras de domínios prosódicos podem motivar a colocação não-convencional dessas vírgulas. Para a identificação de fronteiras de domínios prosódicos, tomamos como referência descrições prosódicas do Português Brasileiro feitas por Tenani (1996; 2002) e Fernandes (2007), as quais têm em comum a fundamentação teórica baseada no modelo de Fonologia Prosódica de Nespor & Vogel (1986). Esse modelo hierárquico propõe sete domínios prosódicos; nesta pesquisa, interessam-nos, mais particularmente, os três últimos, por estarem relacionados ao nível oracional: a frase fonológica (ϕ), a frase entoacional (I) e o enunciado fonológico (U). Ao estabelecermos relação entre características dos enunciados orais/falados e vírgulas cujos empregos sejam não-convencionais, não adotamos a visão segundo a qual esses empregos são vistos como produto de uma relação de interferência da fala na escrita, sendo a escrita apenas uma representação da fala. Ancoramo-nos em uma concepção de escrita heterogeneamente constituída, como propõe Corrêa (2004), e, juntamente com o autor, assumimos o letramento e a oralidade como práticas sociais vinculadas ao falado e ao escrito. Desse modo, por meio do uso de vírgulas em textos de alunos de quinta série/sexto ano, investigamos possíveis relações, feitas pelos escreventes, entre enunciados orais/falados e enunciados letrados/escritos. Baseados nessa concepção de escrita, verificamos, no *cópus* desta pesquisa, que o emprego não-convencional de vírgula, em geral, ocorre em posições que podem ser identificadas como fronteiras de domínios prosódicos. Na análise realizada, distinguimos dois tipos de usos não-convencionais de vírgula: (i) a escolha não-convencional da vírgula em relação a outro possível sinal de pontuação; e (ii) a colocação da vírgula em posição não-convencional na sentença. Verificou-se predominância de usos não-convencionais definidos pela escolha não-convencional da vírgula em relação a outro possível sinal de pontuação, os quais, em sua maioria, coincidem com fronteiras de U . Já o uso não-convencional da vírgula em fronteiras de I está, em geral, sintaticamente relacionado ao emprego de vírgula entre orações; e o uso não-convencional da vírgula em fronteiras de ϕ está sintaticamente relacionado ao emprego de vírgula entre constituintes dentro da oração. Assim, ao pontuar, o escrevente parece mostrar-se sensível a limites dos constituintes mais altos da hierarquia prosódica, aqueles que coincidem com fronteiras sintáticas maiores, como fronteiras entre sentenças, fronteiras entre orações, fronteiras entre sintagmas nominais sujeitos e sintagmas verbais. Interpretamos esses resultados como marca de como se dá a relação entre a fala e a escrita e entre o sujeito e a linguagem no momento de produção do texto. E, com esses resultados, acreditamos ter obtido elementos que identificam características sobre os usos da vírgula (e da pontuação de modo geral) por alunos ingressantes no Ensino Fundamental II e, desse modo, ter oferecido contribuições às práticas pedagógicas de ensino dos sinais de pontuação.

Palavras-chave: aquisição da escrita; vírgula; prosódia; oralidade; letramento.

Abstract

The purpose of this research is study the use of the unconventional comma in texts written by fifth grade-students from a public elementary school located in the city of Sao Jose do Rio Preto (SP). Considering the hypothesis that part of the motivations of the unconventional comma's occurrences can be narrowly linked to the prosodic features of oral /spoken statements, in this study, we investigated how the boundaries of prosodic domains can motivate the use of the unconventional commas. For the identification of boundaries of prosodic domains, we take as reference the prosodic descriptions of Brazilian Portuguese written by Tenani (1996, 2002) and Fernandes (2007), which share a common theoretical model based on the Prosodic Phonology of Nespor & Vogel (1986). This hierarchical model proposes seven prosodic domains; in this research, we are interested, more particularly, in the last three domains because they are related to the clausal level: a phonological phrase (ϕ), the intonation phrase (I) and the phonological statement (U). When we establish the relations between characteristics of oral/spoken statements and commas which uses are non-conventional, we don't adopt the view in which these uses are seen as the product of a relation of interference of speech in writing, considering that the writing is only a representation of speech. We take as reference a conception of writing as a heterogeneously constituted, as proposed by Correa (2004), and agreeing with the author, we assumed the literacy and orality as social practices related to spoken and the written. Thus, through the use of commas in the texts of fifth grade-students, we investigated the possible relations, made by the students, between oral/spoken and literate/written utterances. Based on this conception of writing, we found in the corpus of this research, that the use of unconventional comma, in general, occurs in positions that can be identified as boundaries of prosodic domains. In the analysis, we distinguish two types of non-conventional uses of commas: (i) the unconventional choice of comma for another possible punctuation mark; and (ii) the presence of the comma in unconventional position. It was verified a predominance of non-conventional uses defined by the unconventional choice of comma for another possible punctuation mark, which mostly coincide with boundaries of U. The use of non-conventional boundaries of the comma in I is, in general, syntactically related to the use of comma between sentences, and the unconventional use of the comma in the borders of ϕ is syntactically related to the use of comma between constituents inside the sentence. When punctuates the text, the student seems to be sensitive to higher limits of the constituents of the prosodic hierarchy, those which coincide with major syntactic boundaries, as boundaries between sentences, between sentences boundaries, boundaries between subject noun phrases and verb phrases. We interpret these results as a mark that evidences how is the relation between speech and writing and between subject and language at the moment of text production. And, with this results, we achieve elements that identify characteristics about the use of commas (and punctuation in general) by students of elementary school and, this way, we offered contributions to the pedagogical practices of teaching punctuation.

Keywords: acquisition of the writing; comma; prosody; orality; literacy.

Considerações iniciais

A vírgula tem se mostrado um objeto de estudo extremamente rico e desafiador por sua natureza complexa que abrange várias dimensões da linguagem, como as prosódica, sintática, textual e discursiva (CHACON, 1998). No que diz respeito ao estudo do uso não-convencional da pontuação por alunos em processo de aquisição da escrita, podemos afirmar que são, relativamente, poucos os trabalhos, como o de Chacon (1998), que, a partir de uma perspectiva linguística, tomam esses usos não-convencionais como evidências de uma reflexão, por parte do escrevente, acerca das características dos enunciados orais/falados e letrados/escritos.

Se considerarmos a história da pontuação, encontraremos algum subsídio que poderá contribuir para entendermos, em certa medida, a grande flutuação, entre os chamados “acertos” e “erros”, nos usos da vírgula em textos produzidos em ambiente escolar. De acordo com Rocha (1997), os sinais de pontuação surgiram juntamente com os textos sagrados, os quais eram escritos para serem recitados oralmente e, para isso, necessitavam de “indicadores para respirar”. Com efeito, ainda hoje, nos materiais didáticos, a pontuação é apresentada como sendo predominantemente ligada à fala, mais frequentemente à pausa e à entoação, noção essa que acarreta, em nossa hipótese, muitos dos empregos de vírgulas classificados como “erros de pontuação”, quando tomadas por base as regras gramaticais. Trata-se de uma visão da pontuação como sinais gráficos relacionados unicamente à representação de aspectos da oralidade, o que, em certa medida, revela uma visão de escrita como representação da fala.

No que diz respeito às gramáticas normativas, frequentemente tomadas por base para se analisarem os empregos da vírgula, observa-se pouco consenso sobre o conjunto de normas desse emprego, havendo uma gama ampla de possibilidades de usos e escolhas a depender da gramática que se toma por referência (SONCIN, 2009). Tem-se, assim, o fato de que o escrevente enfrenta, também, grande variação de orientações e prescrições que dizem respeito à escolha entre vírgula < , > e outro sinal de pontuação – como o ponto e vírgula < ; >. Essa complexidade que envolve as regras de emprego da vírgula contribui, em nossa hipótese, para a ocorrência do que pode ser classificado como “erro” nos usos de vírgula nos textos que compõem o corpus deste trabalho, constituindo-se como um desafio tanto para quem está aprendendo a pontuar um texto quanto para quem investiga possíveis motivos de usos não-convencionais desse sinal de pontuação.

Diante da flutuação presente nas gramáticas normativas, a definição de um ponto de partida para a classificação das ocorrências de vírgula é fundamental para que possamos falar do emprego “não-convencional”. Apoiando-nos em Soncin (2009), elegemos as gramáticas de Cunha & Cintra (2001) e de Rocha Lima (1986) como base de nossa investigação, pois, segundo a autora, esses gramáticos adotam perspectivas semelhantes a respeito da pontuação e da vírgula, em particular, como será exposto na seção 2. Ressaltamos, no entanto, que, embora a prescrição gramatical seja importante para a identificação e a delimitação do que será tomado como dado nesta pesquisa, ela não é tomada como critério de análise, pois nosso objetivo não é classificar o emprego de vírgula feito pelo aluno; partimos da assunção de que o aluno tem que lidar com as normas da gramática, mas nela não nos ancoramos para realizar uma análise linguística dos dados.

Ressaltamos ainda que, ao analisarmos usos de vírgula a que denominamos não-convencionais, não estamos lidando com erros de vírgula. Falar em acertos e erros, de certo modo, implica posicionamento normativo, o qual não é adotado nesta pesquisa. O uso da

expressão “não-convencional” busca evidenciar a perspectiva teórica que analisa o uso da vírgula como marca da hipótese que o escrevente constrói no momento em que escreve, e, ao mesmo tempo, guarda um diálogo com a convenção, já que estamos lidando com textos de crianças imersas na escola e que vão ser avaliadas por atender, ou não, à convenção.

Chacon (1998) destaca o papel da pontuação de indiciar a presença do falado no escrito, uma vez que “revela tentativas de reprodução da língua falada” e “funciona como um recurso de interpretação para o texto escrito” (op. it., p. 199-200). Os usos não-convencionais de vírgula, portanto, indiciam, de forma privilegiada, a relação entre enunciados orais/falados e letrados/escritos na medida em que podem ser interpretados como marcas do processo de produção escrita que se deixam notar com maior nitidez. Para se referir a essas marcas, Corrêa (2003) utiliza as expressões “fraturas” e “fissuras”, vistas a partir do processo de “textualização”, como podemos constatar no excerto abaixo:

Produzir texto é mais complexo do que simplesmente submeter uma mensagem a uma codificação. É, entre outras coisas, retomar textos já falados/ouvidos, escritos/lidos e formular um novo, que, uma vez produzido, poderá ser submetido a reformulações. Por essa razão, interpreto o termo “textualização” como o processo de produção do texto, por meio do qual a ideia de produção inaugural fica descartada. Nesse processo, todo falante/escrevente costuma deixar inúmeras fraturas, ora preenchidas por um elemento linguístico que evidencia uma retomada de elementos de dentro ou de fora do texto, ora propriamente fissuras, isto é, como fendas abertas. Fraturas preenchidas ou fissuras são, ambas, partes da rotina de um fazer e podem ser lidas como índices de “sobras” ou “ausências”, ligadas a procedimentos de inclusão/exclusão, aplicados ao que já foi falado/escrito.

(CORRÊA, 2003, p. 19)

Assumindo a perspectiva de Corrêa (2003), compreendemos as ocorrências não-convencionais de vírgula como “registros que dão testemunho do trabalho do sujeito” no processo de produção do texto escrito.

Partindo do princípio de que as relações entre enunciados orais/falados e letrados/escritos não se dão por meio de interferências, mas, sim, de modo constitutivo, como

propõe Corrêa (2004), assumimos que a fala e a escrita são modalidades de enunciação que só acontecem por meio de práticas sociais. Dessa forma, os fatos linguísticos falados e escritos estão entrelaçados de modo constitutivo a práticas sociais orais e letradas; portanto, essas relações se dão de modo heterogêneo. O sujeito transita por essas práticas sociais e, em sua escrita, deixa “pistas” dessa relação heterogênea. Neste trabalho, as pistas escolhidas para análise são os usos não-convencionais de vírgulas em textos de alunos de quinta série¹ do Ensino Fundamental de uma escola pública do noroeste paulista, os quais serão investigados com o objetivo de responder às seguintes questões:

- Partindo da hipótese de que parte das motivações das ocorrências não-convencionais de vírgula possa estar estreitamente ligada às características prosódicas dos enunciados orais/falados, em que medida fronteiras de domínios prosódicos podem motivar a colocação não-convencional dessas vírgulas?
- O que esses usos não-convencionais de vírgula revelam acerca da relação entre a fala e a escrita e entre o sujeito e a linguagem no momento de produção do texto?

Para alcançarmos tais objetivos, o texto foi organizado do seguinte modo: na seção 1, são apresentadas as concepções teóricas adotadas sobre escrita, pontuação e prosódia; na seção 2, são apresentados o material e os procedimentos metodológicos deste trabalho; na seção 3, é realizada a descrição e a análise dos dados. E por fim, apresentam-se as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas e pelos anexos.

¹ Com a Lei nº 11.274, instituiu-se o Ensino Fundamental de nove anos a partir de 2009 e a ‘quinta série’ passou a ser nomeada como ‘sexto ano’. Mantivemos, nesta pesquisa – exceto no título e no resumo, nos quais julgamos conveniente manter as duas nomenclaturas –, a nomeação do ano letivo como ‘quinta série’ – forma utilizada na época da coleta, em 2008 – pelo fato de os alunos escreventes dos textos que compõem o corpus não terem cursado o Ensino Fundamental em nove, mas, sim, em oito anos.

1. Fundamentação teórica

Neste trabalho, propõe-se uma aproximação entre dois lugares teóricos: uma concepção sobre escrita (subseção 1.1), pontuação (subseção 1.2) e vírgula (subseção 1.3) – a partir dos trabalhos de Corrêa (2004), Chacon (1998), Dahlet (2006) e Esvael (2005) – e um modelo da teoria de fonologia prosódica (NESPOR & VOGEL, 1986) que, juntamente com uma descrição da organização prosódica do Português Brasileiro (PB) (subseção 1.4) – a partir de Tenani (2002) e Fernandes (2007) –, é utilizada como ferramenta de análise que nos permite estabelecer relações entre o ritmo da escrita, observado por meio do uso não-convencional de vírgula, e a prosódia da língua.

Passamos, a seguir, a tratar da fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa.

1.1 Sobre a Heterogeneidade da Escrita e suas implicações teórico-metodológicas

Ao partimos da hipótese de que é possível estabelecer relação entre fronteiras prosódicas e vírgulas cujos empregos sejam não-convencionais, não adotamos a visão segundo a qual esses empregos são vistos como produto de uma relação de interferência da fala na escrita, sendo a escrita, nessa visão, vista apenas como uma representação da fala. Ancoramo-nos em uma concepção de escrita enquanto heterogeneamente constituída, como propõe Corrêa (2004), que, partindo do caráter fundamental do dialogismo da linguagem em geral, contraria a visão segundo a qual haveria dicotomia entre fala e escrita mostrando, por meio de sua tese da heterogeneidade constitutiva da escrita, que uma modalidade da língua é

constitutiva da outra e que essas modalidades se constituem por meio de práticas sociais de usos da linguagem: práticas orais e letradas. Segundo o autor, a dicotomia entre as modalidades da língua só é mantida porque se olha para as práticas de escritas não como *uso da linguagem*, mas como *uso do sistema linguístico* “puro”, como se a escrita, especialmente em sua variedade prestigiada, que é a codificada, precedesse a modalidade falada da língua. Assim, a dicotomia fala x escrita só se desfaz quando se olha tanto para o texto escrito quanto para o texto falado pressupondo-se que um é constitutivo do outro, levando-se em consideração os usos ou as práticas sociais em que se observam esses textos. Dessa maneira, a presença mais intensa ou mais contida de marcas do falado e/ou do escrito num texto está relacionada ao gênero e não a uma pretensa “pureza” do sistema linguístico codificado.

Corrêa (2004) destaca o fato de o sujeito ser indissociavelmente constituído por fatos da língua (da ordem da fala e da escrita) e por práticas sociais (do âmbito da oralidade e do letramento) – essa indissociabilidade radical é que justifica a proposta do autor em relação às expressões “práticas sociais da oralidade/fala e do letramento/escrita”. Desse modo, o autor afirma existir um trânsito do escrevente entre essas práticas e é a partir desse trânsito que resulta o texto. É possível identificar na escrita, portanto, vestígios da fala não apenas nos lugares mais aparentes, mas também nos lugares que, para o escrevente, se constituem como lugares supostamente característicos de uma escrita homogênea e autônoma.

De acordo com o autor, a heterogeneidade da escrita pode ser observada por meio da circulação dialógica do escrevente por três eixos de representação: o da imagem que o escrevente faz da gênese da (sua) escrita, o da imagem que o escrevente faz do código escrito institucionalizado e o da representação que o escrevente faz da escrita em sua dialogia com o já falado/escrito.

No primeiro eixo de circulação, o da representação da gênese da escrita, o escrevente realiza uma tentativa de transcrever, na escrita, características do oral/falado, ou seja, ele “assume a escrita como a representação integral do oral/falado, supondo-o como plasmado ao escrito” (CORRÊA, 2004, p. 46). Como exemplo da apreensão desse eixo nos dados analisados, trazemos, de modo pontual, um trecho de um dos textos do *corp*us.

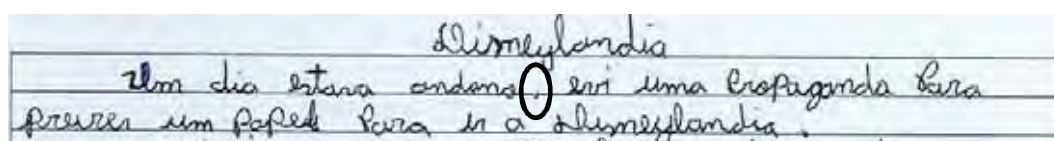


Figura 1. Exemplo de representação da gênese da escrita (Texto 5a_05_06)

Em (1), observa-se uma tentativa de aproximação entre fônico e gráfico quando o escrevente emprega uma vírgula não-convencional após “andano”. Esse uso da vírgula dá indícios do reconhecimento da fronteira de um constituinte prosódico, a frase entoacional (*I*).² Se consideradas possíveis realizações faladas desse enunciado, podemos identificar relações entre o falado e o escrito. Por se tratar de uma *I* não-final em uma sentença neutra formada por mais de uma *I*, o enunciado “um dia estava andano” pode ser delimitado por uma fronteira prosódica e, seguindo Tenani (2002), estruturas desse tipo podem ter tom de fronteira com final ascendente (H%) e serem delimitadas por pausa. Essa possível relação entre emprego não-convencional da vírgula e fronteira prosódica embasa o reconhecimento da relação da pontuação com a prosódia da língua, o que revela indícios de uma suposição da escrita como “representação fiel do oral/falado no letrado/escrito, uma vez que, ao projetar um material

² A frase entoacional (*I*) constitui-se fonologicamente como uma unidade definida por seu contorno entoacional, segundo a abordagem da Fonologia Prosódica aqui assumida. Em 1.4, tal constituinte será apresentado de modo mais detalhado.

significante (o fônico) no outro (o gráfico), ele tende a identificar as duas modalidades” (CORRÊA, 2004, p. 83).

Embora não se descarte a importância do segundo e do terceiro eixos para a consideração da heterogeneidade da escrita, na análise aqui empreendida, privilegiaremos o primeiro eixo de circulação do escrevente por termos como objetivo observar a relação entre prosódia e escrita, notada no uso não-convencional de vírgulas.

No segundo eixo de circulação, o escrevente assume a escrita como código institucionalizado e realiza tentativas de alçamento à imagem do que seja uma escrita mais adequada a uma determinada prática social no interior das mais diversas instituições. Exemplo que permite observar esse eixo de circulação do escrevente será dado logo à frente, junto com a exemplificação do terceiro eixo, a seguir apresentado.

No terceiro eixo de circulação do escrevente, encontra-se a base do processo de constituição da escrita e do sujeito escrevente: a dialogia com o já falado/escrito, fundamento de linguagem que permite ao sujeito colocar-se em relação com o outro. De fato, a circulação pela imagem que o escrevente faz da (sua) escrita é uma extensão da dialogia que estabelecemos com outros textos em toda e qualquer forma de utilização da linguagem. Segundo Corrêa (2004, p. 286), o eixo da dialogia com o já falado/escrito “caracteriza-se, ao mesmo tempo, por guardar a dimensão dialógica que permite o movimento entre os três eixos – marcando fronteiras entre eles – e por ser ele mesmo um pólo de circulação”.

Para exemplificar a emergência do segundo e do terceiro eixos de circulação propostos por Corrêa (2004) nos dados analisados, apresentamos um texto do *córpus*, seguida da apresentação da proposta de produção do texto.

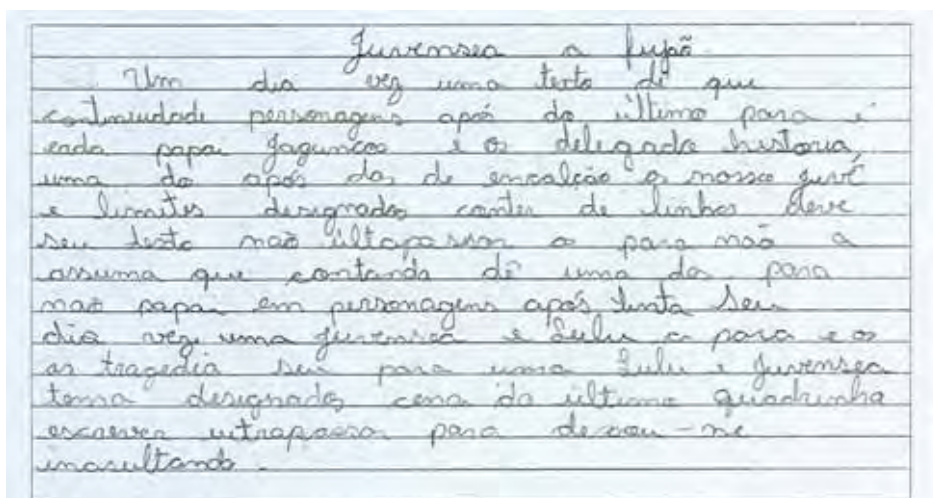


Figura 2. Texto 1 (5b_29_01)

Esse texto foi elaborado com base na seguinte proposta de redação:

- Observe a tirinha e discuta com seus colegas e professor(a) como o tema amoroso é tratado.

- A partir da discussão, escreva um texto em que dê continuidade à história, contando o que aconteceu com cada uma das personagens após a cena do último quadrinho. Para escrever seu texto, assuma a visão de uma das personagens.
- Seu texto deve conter de 20 a 25 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura.
- Dê um título a seu texto.

Figura 3. Proposta de redação

Na figura (2), a produção escrita feita pelo aluno não apresenta elementos linguísticos mínimos que possam levar a considerá-la um texto, não sendo, também, uma resposta possível à situação sociocomunicativa em que foi produzido, ou seja, não se “encaixa” em uma concepção prototípica de texto. De fato, parece tratar-se somente de um “amontoado” de

expressões recortadas, em sua maioria, da própria proposta de redação, “coladas em forma de texto”.

Entretanto, assumindo o caráter dialógico da linguagem, concebemos que essa produção escrita não se encerra em si mesma, mas é constituída mediante o processo de interlocução, trazendo, nessa constituição, marcas das práticas sociais de linguagem nas quais o sujeito historicamente é constituído. Para a análise dessa produção, portanto, buscamos indícios de como o sujeito articula os enunciados, considerando seu trânsito entre as práticas letradas/escritas e orais/faladas, ou seja, entre as práticas coletivas de linguagem.

Em um segundo momento, ao analisarmos essa produção escrita, verificamos a presença de informações letradas/escritas no texto/enunciado da figura 2. No que diz respeito à organização gráfica, observamos que o escrevente tem uma imagem escolarizada de texto, o qual é escrito em obediência às margens da pauta da folha, com título, recuo para início de parágrafo e emprego de ponto final no encerramento do texto. No que diz respeito à adequação do texto à proposta, verificamos que o escrevente busca se adequar ao gênero, iniciando o texto com uma junção de duas expressões utilizadas em textos que fazem parte de uma imagem prototípica do gênero narrativo: “Um dia vez” (possivelmente junção de “um dia” e “era uma vez”, formas típicas de início de narrativas infantis como conto de fadas). Além disso, faz uso de expressões provenientes de práticas orais/faladas retomadas nas “falas” da personagem da tirinha que, ao serem incorporadas ao texto, sugerem situação de diálogo – que é característico do tipo de texto narrativo –, como “papai”, “Jaguços e os delegado”, “encalção”. Faz uso também da expressão “dexou-me” que, apesar de não ser extraída das falas da personagem, sugere situação de diálogo por ser uma forma verbal empregada em primeira pessoa.

Seguindo orientações da proposta (“uma texto dê que continuidade”, “contanda”, “personagens”, “após do último para”, “historia uma”, “limites designados conter de linhas deve seu texto não ultrapassar”, “assuma”, “tinta”, “tema”, “cena do último quadrinha”), observamos a inserção, por parte do escrevente, em práticas letradas/escritas de cunho mais formal, caracterizadas, por exemplo, por verbos no imperativo e no subjuntivo, ocorrências do relativo “que” – característico de construções sintaticamente mais complexas –, adjetivos, verbos e substantivos raramente utilizados em linguagem mais coloquial, como “designados”, “ultrapassar”, “assuma” e “cena”, por exemplo. Por meio dessas escolhas lexicais, podemos criar hipóteses de reconstrução da imagem de interlocutor.

Trata-se de interlocutor que ocupa posição social distante daquela em que o escrevente pode ser reconhecido, se se pensar, de uma perspectiva escolar tradicional, que essa produção escrita seria concebida como *déficit* de aprendizado, por exemplo; relação assimétrica em que o escrevente é *silenciado* em seu próprio texto, pois, para enunciar, torna-se imperioso recorrer, o tempo todo, à *voz do outro*, que está em posição social que busca alcançar. Na necessária ilusão de centralidade do sujeito na enunciação, o escrevente é tomado pela força de “centro exterior constitutivo” em que a instituição escolar, a figura legitimada do professor, outras práticas escolares formais, comumente empregadas no cotidiano institucional, assumem lugar central. Com efeito, poucas são as expressões utilizadas pelo escrevente que não estão presentes na tirinha e na orientação da proposta, as quais poderiam ser consideradas “suas”: “um dia vez”, “tragedia”, “Lulu”, “dexou-me” (interpretado como “deixou-me”), “inasultando” (interpretado como “insultando”). Nas poucas vezes em que supostamente o escrevente utiliza “sua voz” para enunciar, ele enuncia tentando “imitar a voz” de seu interlocutor, utilizando expressões características da narrativa, como vocábulos característicos de contexto mais formal, como “tragédia” e “insultando”, e substantivo próprio para nomear uma das personagens.

Enfim, por meio da análise dessa produção escrita, exemplificamos o trânsito do escrevente pelos segundo e terceiro eixos de circulação propostos por Corrêa (2004). A nosso ver, a produção escrita da figura (2) projeta imagem de interlocutor bem delineada e, em uma tentativa de alcançar esse interlocutor colocado em posição social superior à do sujeito escrevente, esse sujeito utiliza os próprios enunciados desse interlocutor (a proposta de redação feita pela instituição, apresentada pela figura do professor da turma) para não correr o risco de não ser reconhecido, de não ser *visto* ou *ouvido* pelo outro. Paradoxalmente, poderíamos dizer que o escrevente se silencia para ser visto/ouvido. Nessa tentativa de alcançar esse interlocutor, observamos uma tentativa de alçamento à escrita formal que o escrevente julga privilegiada pela escola, indiciando o trânsito do escrevente pelo segundo eixo de circulação.

Nesse processo, ele também apresenta imagem de texto marcada por práticas letradas/escritas e orais/faladas, oriundas do âmbito escolar (mas não somente), principalmente no que diz respeito ao tipo de texto narrativo e ao aspecto gráfico formal do texto, indiciando seu trânsito pelo terceiro eixo de circulação proposto por Corrêa (2004). De fato, o escrevente mostra que entende qual é o seu papel – o de responder às exigências de uma instituição – e, ao redigir seu texto como se fosse uma resposta, faz referência ao já falado/escrito dentro da instituição escolar.

Por meio dessas imagens que o escrevente faz do texto, do interlocutor, de si mesmo, da relação estabelecida entre ele e o interlocutor por meio desse texto, também podemos vislumbrar uma projeção da imagem do escrevente acerca do papel da escola. Como instituição que privilegia o ensino da norma culta padrão da língua, que se aproxima bastante da linguagem característica das classes sócio e economicamente mais favorecidas, a escola, na função explícita de defender o ensino de tal variedade da língua como forma de oferecer condições de ascensão social a todos, acaba fazendo justamente o contrário. Ao rejeitar

práticas sociais de alunos provenientes de classes sócio e economicamente menos favorecidas, práticas não reconhecidas, não valorizadas, e, prioritariamente, impor a norma padrão, a escola impede aqueles que não conseguem se adaptar aos modelos impostos a sequer reivindicarem direitos, já que não podem se expressar por voz própria, mas apenas mediante a voz do outro.

Considerando, portanto, a circulação do escrevente por esses três eixos, Corrêa (2004) adota o paradigma indiciário como metodologia de análise da heterogeneidade da escrita. Proposto por Ginzburg (1989), o paradigma indiciário consiste num procedimento de investigação eminentemente qualitativo e interpretativo que prioriza a análise de fatos e/ou dados considerados como *indícios*, *pistas*, *índices* que permitiriam ao pesquisador entender fatos e/ou fenômenos mais gerais.

No que diz respeito à relação desse paradigma com os estudos sobre escrita, um estudo pioneiro, no Brasil, foi desenvolvido no âmbito do projeto integrado CNPq/UNICAMP “A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita”. Dessa perspectiva, por meio da investigação do “produto escrito”, são lançadas hipóteses acerca do processo de escrita. Nas palavras de Corrêa (2004), observamos “marcas deixadas pela conjugação das práticas orais/faladas e letradas/escritas, marcas que permitem flagrar a presença do oral/falado no letrado/escrito”. Com o autor, assumimos a relevância da metodologia de base qualitativa na tentativa de flagrar a heterogeneidade constitutiva da escrita (da língua(gem)). Nesta pesquisa, não se descarta, porém, o levantamento quantitativo dos dados de maneira a se vislumbrar tendências. Dessa maneira, o residual (e pouco frequente) e o geral (e o mais frequente) são igualmente considerados relevantes para a investigação linguística dos dados de escrita.

1.2 Sobre o Ritmo da Escrita

A respeito da concepção de pontuação adotada nesta pesquisa, ancoramo-nos no trabalho de Chacon (1998), o qual, a partir de uma perspectiva linguístico-discursiva, toma o uso do sinal de pontuação como evidência de uma reflexão, por parte do escrevente, acerca das características dos enunciados orais/falados e letrados/escritos. Chacon (1998) desenvolve a tese do *ritmo da escrita*, a qual, como vemos em Corrêa (1994), havia sido primeiramente apontada por Abaurre (1991).

A vaga noção de “movimento do texto” sempre pareceu prescindir de um suporte linguístico mais preciso que correspondesse a essa percepção de difícil localização formal. Dentre as propriedades da escrita, há, porém, uma dimensão linguística fundamental que pode dar conta da ideia de movimento do texto e do papel textual da pontuação correlativa.

Vem de Abaurre (1991) uma contribuição importante sobre essa propriedade: da mesma forma que “uma característica central, mas pouco reconhecida da língua falada é seu ritmo, definido pelo tempo e dinamicamente coligado à ‘cadência natural’ dos atos linguísticos particulares”, é também uma característica central e pouco reconhecida o ritmo que se apresenta no texto escrito. Segundo a autora, “o ritmo da escrita, ligado aos requisitos específicos da prosa (e de seus gêneros), ao verso e ao estilo, define o modo pelo qual um texto particular ‘respira’, depois que o gesto rítmico com o qual o texto foi produzido se ‘congela’ em signos gráficos sobre uma página em branco” (ABAURRE, 1991, p. 77-78). A nosso ver, um desses “requisitos específicos da prosa” a que se liga o ritmo da escrita é o de indicar, por meio da pontuação correlativa, um movimento para o texto.

(CORRÊA, 1994, p. 54)

Assinalado graficamente por meio dos sinais de pontuação, o ritmo da escrita é foneticamente recodificado, por exemplo, no processo de leitura. Nesse processo há, portanto, uma simultaneidade entre o reconhecer as marcas gráficas do texto escrito e o (re)interpretá-las. Por meio dos sinais de pontuação, portanto, registra-se um movimento próprio para o texto, movimento definido pela organização de certas dimensões linguísticas.

Segundo Chacon (1998), por ser ligada à expressão do escrevente e à espacialização da linguagem, a pontuação ocorre simultaneamente em várias dimensões da linguagem: (a) na

dimensão fônica, associada a pausas, contornos entoacionais, intensidade e duração; (b) na *dimensão sintática*, associada à delimitação de unidades; (c) na *dimensão textual*, indicada como a responsável pela organização e coerência textual; (d) na *dimensão enunciativa*, ligada à expressividade do escrevente no código semiótico. Todas essas dimensões estão organizadas de forma não-isomórfica, unidas por meio da enunciação ao ritmo da escrita e, juntas, formam o *aspecto multidimensional da linguagem*.

Já que é próprio da pontuação atuar de modo simultâneo e em várias dimensões da linguagem, a pontuação incidirá sobre os aspectos da organização textual, envolvendo os eixos fonético-fonológico, sintático e semântico, atuando na construção do texto e tendo como fim a própria enunciação. Nesse sentido, damos destaque ao fato de a pontuação desempenhar o papel de articulador textual, desencadeando um processo de coesão textual.

1.3 Sobre a vírgula

A vírgula, assim como os demais sinais de pontuação, é uma marca gráfica da escrita, mas seu emprego, muitas vezes, é correlacionado a aspectos da oralidade/fala. De uma perspectiva normativa tradicional, a vírgula serviria para marcar, na escrita, as pausas da fala. Para Dahlet (2006), tal visão acerca do funcionamento da vírgula é contraditória, pois, de uma perspectiva que considera a dicotomia fala x escrita, a autora afirma que a pausa é um fato linguístico do registro falado, já a vírgula é um fato linguístico do registro escrito; logo, esse sinal não pode restituir marcas do oral no gráfico. Neste trabalho, não partilhamos dessa visão e, como já esboçado nas seções anteriores, a dimensão fônica também se faz apreender por meio de sinais gráficos.

De acordo com Dahlet (2006), a pontuação ocorre em três níveis distintos: há a pontuação da palavra, a da frase e a do texto. O sinal da vírgula atua nos dois últimos níveis (frase e texto) e tem, para a autora, como principal função a segmentação/separação do texto em partes. Outras funções também são observadas por Dahlet, no que se refere ao uso da vírgula, como a de adicionar, subtrair e inverter sequências interoracionais e intraoracionais. A vírgula é considerada pela autora como o sinal de pontuação mais complexo, porque ele pode hierarquizar diferentes níveis em uma mesma frase. Dahlet observa que a vírgula é um operador sintático e semântico, o qual “é também o mais sintático dos sinais de pontuação porque é o sinal relacional por excelência e, singularmente, tensivo” (DAHLET, 2006, p.148).

De uma perspectiva que vê a prosódia como irrestrita a enunciados orais/falados, Chacon (1998) e Corrêa (2004) argumentam que os enunciados letrados/escritos também são compostos por uma prosódia própria, a qual, distinta daquela primeira, relaciona-se com essa segunda por meio da articulação que a escrita mantém com outros planos da linguagem.

Ao analisar o emprego de vírgulas em textos de vestibulandos, Corrêa (2004) destaca o fato de que a prosódia “é recuperável em diferentes pistas linguísticas que os escreventes deixam em seus enunciados escritos. Portanto, embora não seja passível de uma representação segmental, é, pela articulação com outras dimensões da linguagem, recuperável nos enunciados escritos” (p.116). De fato, os sinais de pontuação funcionam, na escrita, como marcadores prosódicos, como delimitadores de estruturas sintáticas, como recursos de coesão textual e, ainda, como indicadores de um posicionamento enunciativo do escrevente.

A respeito da função enunciativa da vírgula, Esvael (2005), ao analisar o emprego/não-emprego da vírgula em uma questão dissertativa do Exame Nacional de Cursos (antigo Provão – Letras), considera que essa seja a função primordial da vírgula. Para a autora, há, no uso desse sinal de pontuação, “uma correspondência duplamente dialógica que

mostra o sujeito escrevente na sua relação com o outro e com o seu enunciador” (ESVAEL, 2005, p.06). Ao pontuar, o escrevente faz-se autor de seu enunciado, “no sentido de deixar essa espécie de assinatura” (ESVAEL, 2005, p. 108), pois, por meio das pistas linguísticas marcadas na superfície do texto, ele se mostra enquanto sujeito que pode interferir na constituição de sua escrita. Ao mesmo tempo, ele permite que o leitor igualmente seja revelado no seu enunciado.

Ao pontuar com vírgulas seu enunciado, o escrevente estabelece relações dialógicas que podem se manifestar sob diferentes aspectos da linguagem, com destaque para os aspectos prosódico, sintático e semântico. Com base nessa premissa, Esvael (2005), afirma que é a atividade enunciativa do uso da vírgula que possibilita a integração entre os diferentes aspectos da linguagem.

Junto a autores que concebem a vírgula a partir de um ponto de vista enunciativo (CHACON, 1998; ESVAEL, 2005), concebemos esse sinal de pontuação como elemento gráfico que “organiza” os sentidos na escrita com base em correlações que esse sinal estabelece entre as diferentes dimensões da linguagem: sintática, semântica, fônica e enunciativa. Logo, a vírgula pode ser tomada pelo pesquisador como pista da tentativa de construção de sentidos pelo escrevente, na (sua) escrita, em relação dialógica com o (seu) leitor.

1.4 Sobre a Fonologia Prosódica

Neste trabalho, a teoria da fonologia prosódica (NESPOR & VOGEL, 1986) é utilizada como ferramenta de análise que nos permite estabelecer relações entre o ritmo da escrita, observado por meio do uso não-convencional de vírgula, e a prosódia da língua. O

modelo de fonologia prosódica proposto por Nespor & Vogel (1986) postula que a organização prosódica não se baseie somente em informações advindas do componente fonológico, mas que haja uma interação entre aspectos fonológicos e aspectos de outros subsistemas gramaticais, tais como o morfológico, o sintático e o semântico. As autoras afirmam que os constituintes prosódicos são organizados de forma hierárquica, contrapondo-se, dessa forma, à visão dos estudos gerativos clássicos, segundo os quais a organização dos segmentos obedece a uma organização linear. No modelo prosódico de Nespor & Vogel (1986), a representação mental da fala está dividida em blocos arranjados hierarquicamente que correspondem aos constituintes prosódicos da gramática. Diferentes pistas acústicas fornecem evidências desses constituintes, que, além de sua característica estrutural, funcionam como domínio de aplicação de regras fonológicas específicas e de processos fonéticos para cada domínio.

No entanto, embora, os constituintes prosódicos sejam definidos na interação entre informações fonológicas e não-fonológicas (tais como as morfológicas, as sintáticas e as semânticas), não há relação de isomorfia entre os constituintes prosódicos e os não-fonológicos. Os constituintes prosódicos possuem regras e princípios próprios e, mesmo que seus algoritmos sejam baseados em informações de outros componentes da gramática, não há, necessariamente, relação de espelhamento entre os constituintes da gramática. Observamos essa relação não-isomórfica por meio de um exemplo de Chomsky & Halle (1996, *apud* GUSSENHOVEN & JACOBS, 1998), em que os autores distinguem o (1) encaixamento sintático das (2) fronteiras fonológicas.

(1) Este é [o gato que pegou] [o rato que roubou] [o queijo].

(2) Este é o gato% que pegou o rato% que roubou o queijo.

(CHOMSKY & HALLE, 1968, *apud* GUSSENHOVEN & JACOBS, 1998, p. 240)³

³ Original: “(1) *This is* _{NP}[*the cat that caught* _{NP}[*the rat that stole* _{NP}[*the cheese.*]_{NP}] _{NP}]_{NP}”

Podemos notar que a morfossintaxe e a prosódia não diferem apenas na maneira de dividir uma determinada cadeia em componentes, elas também diferem em relação à profundidade. Isto é, as regras que constroem a hierarquia fonológica não são recursivas por natureza, enquanto as regras que constroem a hierarquia sintática são, disso decorre que a profundidade da estrutura fonológica é finita, enquanto a profundidade da estrutura sintática, em princípio, não é finita.

O modelo prosódico adotado propõe componentes prosódicos organizados hierarquicamente em sete domínios, a saber (do menor para o maior): sílaba (σ), pé (Σ), palavra fonológica (ω), grupo clítico (C), frase fonológica (ϕ), frase entonacional (I) e enunciado fonológico (U), conforme exposto na figura (4):

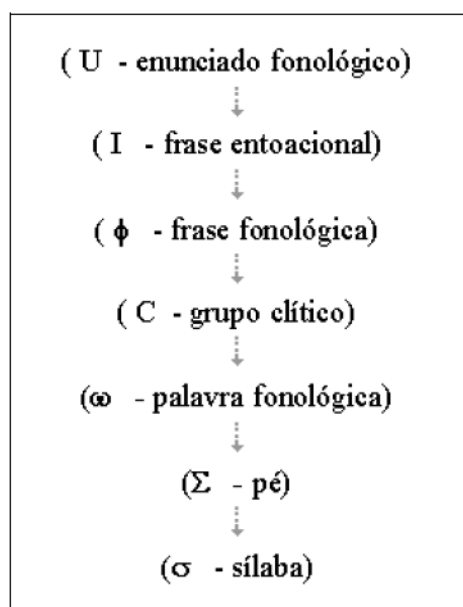


Figura 4. Hierarquia prosódica de Nespor & Vogel (1986)

(2) *This is the cat % that caught the rat % that stole the cheese.*

Nesta pesquisa, interessam-nos, mais particularmente, os três domínios mais altos da hierarquia prosódica, os quais atuam acima do nível da palavra. O estudo de Tenani (2002) mostra que ϕ , I e U são constituintes prosódicos relevantes para a caracterização da estrutura prosódica do PB, notadamente na caracterização da entonação e do ritmo dessa variedade do português.

Os algoritmos de formação que definem esses constituintes prosódicos são, a seguir, apresentados:

Formação da Frase Fonológica (ϕ)⁴

I. Domínio de ϕ

O domínio de ϕ consiste de um C que contém um cabeça lexical (X) e todos os Cs do lado não-recursivo até o C que contém outro cabeça fora da projeção máxima de X².

II. Construção de ϕ

Une dentro de um ϕ de ramificação n-ária todos os Cs incluídos em uma sequência delimitada pela definição do domínio de ϕ .

III. Proeminência relativa de ϕ

Em línguas cujas árvores sintáticas são ramificadas à direita, o nó mais à direita do ϕ é rotulado s; em línguas cujas árvores sintáticas são ramificadas à esquerda, o nó mais à esquerda do ϕ é rotulado s. Todos os nós irmãos de s são rotulados w.

Formação da Frase Entoacional (I)⁵

I. Domínio de I

Um domínio de I deve consistir em:

- a. todos os ϕ s de uma sequência que não estão estruturalmente ligados a árvore sintática no nível da estrutura-s, ou
- b. qualquer sequência restante de ϕ s adjacentes em uma sentença principal.

II. Construção de I

Juntam-se em um I de ramificação n-ária todos os ϕ s inclusos em uma sequência delimitada pela definição do domínio de I.

Formação do Enunciado Fonológico (U)⁶

⁴ Essa e as demais traduções que se seguirem são de nossa responsabilidade. Trecho original: **ϕ Domain:** *the domain of ϕ consists of a C which contains a lexical head (X) and all Cs on its nonrecursive side up to the C that contains another head outside of the maximal projection of X².* **ϕ Construction:** *join into an n-ary branching ϕ all Cs included in a string delimited by the definition of the domain of ϕ .* **ϕ Relative Prominence:** *in languages whose syntactic trees are right branching, the rightmost node of ϕ is labeled s; in languages whose syntactic trees are left branching, the leftmost node of ϕ is labeled s. All sister nodes of s are labeled w.* (NESPOR & VOGEL, 1986, p. 168).

⁵ Trecho original: **I Domain:** *an I domain may consist of (a.) all the ϕ s in a string that is not structurally attached to the sentence tree at the level of s-structure, or (b.) any remaining sequence of adjacent ϕ s in a root sentence.* **I Construction:** *join into an n-ary branching I all ϕ s included in a string delimited by the definition of the domain of I.* (NESPOR & VOGEL, 1986, p. 189).

I. Domínio de U

O domínio de U consiste de todos os Is que correspondem ao Xn na árvore sintática.

II. Construção de U

Juntam-se em uma ramificação n -ária de U todos os Is incluídos em uma sequência delimitada pela definição do domínio de U .

A respeito desses três constituintes, pode-se resumir, com base em Nespor & Vogel (1986), que:

- **frase fonológica (ϕ):** é composta por um ou mais grupos clíticos ou palavras fonológicas. Geralmente, ela é constituída de uma palavra lexical (substantivo, adjetivo, verbo, advérbio) ou uma palavra lexical acompanhada de todos os elementos que estiverem ligados a ela do seu lado não recursivo (no português brasileiro, o lado esquerdo), até aparecer outra palavra lexical. Desse modo, por exemplo, a estrutura "Os guardas acharam o corpo dela" pode ser organizada nas seguintes frases fonológicas: [Os guardas] ϕ [acharam] ϕ [o corpo dela] ϕ ⁷.
- **frase entoacional (I):** conjunto de frases fonológicas, ou apenas uma frase fonológica que porte uma linha entoacional característica, delimitada por pontos em que podem ocorrer pausas. O contorno entoacional é de fundamental importância, uma vez que a sua variação altera os limites da I . Assim, por exemplo, em "Deixamos as bagagens no quarto", temos três possíveis frases fonológicas e uma única frase entonacional [[Deixamos] ϕ [as bagagens] ϕ [no quarto] ϕ] I ⁸.
- **enunciado fonológico (U):** é o constituinte mais alto da hierarquia prosódica. Constituído por uma ou mais Is que corresponde ao nível da sentença ou do período, ou seja, sua delimitação é feita pelo começo e fim de um constituinte oracional de natureza sintático-semântica e pelas pausas características da delimitação dessas

⁶ Trecho original: *U domain: The domain of U consists of all the Is , corresponding to Xn in the syntactic tree. U construction: Join into an n -ary branching U all Is included in a string delimited by the definition of the domain of U .* (NESPOR & VOGEL, 1986, p. 222).

⁷ Exemplo extraído do texto 5a_31_01.

⁸ Exemplo extraído do texto 5c_07_06.

fronteiras. A estrutura, a seguir, exemplifica este constituinte da hierarquia: [[Quando a diretora falou meu nome,]I [eu nem acreditei,]I [pois eu estava muito sortuda.]I]U⁹.

A partir da caracterização que Nespor & Vogel (1986) fazem dos domínios prosódicos, Tenani (2002) investigou evidências desses três domínios para o Português do Brasil (PB), realizando uma descrição da organização prosódica do PB para sentenças neutras. O estudo de Fernandes (2007) é feito neste mesmo arcabouço teórico e trata das sentenças com foco prosódico no sujeito.

Tenani (2002), ao analisar o contorno entoacional das sentenças neutras do PB, verificou que, enquanto a fronteira de *I* é marcada por um tom de fronteira, não é possível dizer que a fronteira de ϕ é tendencialmente marcada por um acento frasal, pois não foram encontradas evidências para tanto. A pesquisadora também observou a existência, no PB, de um tom de fronteira com final levemente ascendente (H%) em *Is* não-finais. O tom de fronteira pode ser acompanhado de pausa, e a percepção de uma extensão média e/ou longa auxilia na divisão das fronteiras de *I* e, conseqüentemente, na atribuição de tons de fronteira. Além desses resultados, Tenani (2002) caracterizou a alternância de tons *Low High Low High* como característica do PB.

Fernandes (2007), ao analisar sentenças com foco prosódico no sujeito, constatou a existência de acentos frasais relacionados a fronteiras de ϕ quando esse constituinte se encontrava em contextos de focalização. Também foram observadas evidências de que, quando comparadas as curvas melódicas dos elementos focalizados e não-focalizados, a sequência fônica não focalizada não recebe tons e, por esse motivo, pode parecer desacentuada. Em sua análise de sentenças neutras, Fernandes (2007) corroborou o resultado

⁹ Exemplo também extraído do texto 5c_07_06.

encontrado por Tenani (2002) sobre a ausência de acentos frasais relacionados às fronteiras de ϕ . No entanto, a pesquisadora observou, na análise desses dados, a obrigatoriedade de acentos tonais em palavras cabeça de ϕ e a facultatividade de acentos tonais em palavras não-cabeça de ϕ .

Com base nessa descrição prosódica do PB, investigamos em que medida fronteiras dos domínios prosódicos acima apresentados podem motivar a colocação não-convencional da vírgula, observando, assim, como se dá a relação entre os enunciados orais/falados e letrados/escritos.

1.5. Resumo

Esta seção iniciou-se, em 1.1., com a apresentação da concepção de escrita que fundamenta a análise dos usos não-convencionais de vírgula em textos de alunos da quinta série do EF. Trata-se de uma concepção de escrita como sendo heterogeneamente constituída, como propõe Corrêa (2004). Partindo do caráter fundamental do dialogismo na utilização da linguagem em geral, esse autor se afasta da visão que defende a dicotomia fala x escrita e mostra que uma modalidade é constitutiva da outra, por meio de sua tese da heterogeneidade constitutiva da escrita.

Em seguida, em 1.2., apresentou-se a concepção de pontuação adotada nesta pesquisa, segundo a qual a organização do ritmo da escrita é determinada pelas diferentes dimensões da linguagem nas quais os sinais de pontuação podem atuar (CHACON, 1998). E, em 1.3., tratou-se da vírgula de forma particular, apresentando-se a concepção adotada de que a vírgula pode ser tomada como pista da tentativa de construção de sentidos pelo escrevente, na (sua) escrita, para a interação com o (seu) leitor.

Tratou-se também, em 1.4., do modelo de fonologia prosódica de Nespor & Vogel (1986), juntamente com a descrição da organização prosódica do PB feita por Tenani (2002) e Fernandes (2007). Esse modelo é utilizado como ferramenta de análise que permite estabelecer relações entre o ritmo da escrita, observado por meio do uso não-convencional de vírgula, e a prosódia da língua.

2. O material e o método

Nesta seção, apresentamos o material e os procedimentos metodológicos deste trabalho. Para tanto, na subseção 2.1, tem-se a caracterização do banco de dados resultante do projeto de extensão “*Desenvolvimento de oficinas de leitura, interpretação e produção de texto no Ensino Fundamental*”. Na subseção 2.2, apresenta-se a caracterização do corpus selecionado. Na subseção 2.3, é definido o conjunto de dados privilegiado para a análise e caracterizados os procedimentos de análise dos dados. Por fim, na subseção 2.4, é apresentado um resumo das questões tratadas nesta seção.

2.1. Caracterização do banco de dados

Os usos não-convencionais de vírgula investigados foram extraídos de textos coletados durante a execução do projeto de extensão “*Desenvolvimento de oficinas de leitura, interpretação e produção de texto no Ensino Fundamental*”¹⁰. Por meio desse projeto, estudantes do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, ambos da Unesp, *campus* de São José do Rio Preto, desenvolveram oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção de textos de diferentes gêneros para alunos de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental em uma escola estadual nessa mesma cidade.

¹⁰ Coordenado pelas professoras Dras. Luciani Tenani e Sanderléia Longhin-Thomazi, este projeto vincula-se ao grupo de pesquisa ‘Estudos sobre a Linguagem’ (GPEL/CNPq) – coordenado pelo professor Dr. Lourenço Chacon – e à linha de pesquisa ‘Oralidade e Letramento’ do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do IBILCE/UNESP.

Desenvolvido de 2008 a 2011, o projeto de extensão objetivava a constituição de um banco de dados transversal e outro longitudinal. No primeiro ano do projeto, foram coletados 2756 textos de estudantes das quatro séries do Ensino Fundamental oferecidas pela escola, sendo constituído, assim, o banco de dados transversal. A partir do segundo ano, os alunos que, em 2008, cursaram a quinta série continuaram a ter seus textos coletados de modo a constituir o banco longitudinal, ao longo dos Ciclos III e IV do Ensino Fundamental. Desse modo, a partir do final do ano de 2011, foi possível identificar um conjunto de textos produzidos pelos mesmos estudantes ao longo dos quatro anos cursados nessa escola pública. Os textos que compõem o material de análise desta dissertação foram coletados em 2008 e constituem parte do banco longitudinal, na medida em que foram produzidos por alunos que, à época da coleta, estavam na quinta série do Ensino Fundamental.

A respeito das oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção de textos, foram realizadas em aulas de Língua Portuguesa em dias previamente combinados com os professores das turmas. Aproximadamente uma vez ao mês, os pesquisadores do projeto realizavam as oficinas em uma aula de cinquenta minutos. Durante essas oficinas, portanto, foram apresentadas as propostas de produção textual por meio da leitura e discussão dos textos que constituíram as coletâneas das propostas e, logo em seguida, os alunos redigiam suas redações. Tais redações deveriam ser entregues ao final da aula e escritas à tinta. Dessa maneira, em geral, não foi feito um rascunho e realizou-se uma única versão do texto escrito diretamente na folha entregue pelo pesquisador. O fato de não ter havido possibilidade de reescrita, nem de rascunho, sem dúvidas, é um elemento muito importante das condições de produção desses textos, na medida em que coloca em jogo modos de planejamento distintos (os da fala e os da escrita) e nos permite analisar a relação sujeito/linguagem por meio da elaboração de hipóteses acerca do processo de escrita.

Outro fato que caracteriza de forma singular os textos que compõem esse banco de dados diz respeito à finalidade de sua produção. Ao serem apresentados aos alunos, os pesquisadores se identificavam como participantes do projeto de extensão da Unesp realizado na escola, o qual tinha a finalidade de constituir um banco de dados a ser utilizado em pesquisas feitas na própria instituição. Portanto, ao redigirem suas redações, os alunos¹¹ tinham conhecimento de que elas constituiriam um material escrito para análises posteriores. A nosso ver, esse diálogo com a instituição coletora de seus textos – a Unesp – e com a instituição que media essa relação – a escola – atravessa os textos e lhes atribui características específicas.

Quanto ao perfil da escola em que o projeto de extensão ocorreu, vale destacar que, por ser localizada na zona sul de São José do Rio Preto, em área residencial e periférica, ela recebe alunos de diferentes bairros de seu entorno, assim como de condomínios populares e de chácaras de um bairro rural da cidade. Desse modo, o perfil dos alunos que constituem a escola é bem diversificado em muitos aspectos: social, cultural, familiar, econômico.

2.2. Caracterização do corpus

Para a constituição do corpus desta dissertação, foram selecionados, como já anunciado, os textos escritos pelos estudantes que cursavam a quinta série em 2008. A escolha por esses textos se deu, primeiramente, por uma característica do próprio objeto de investigação. Apesar de ser esperado que, ao concluírem a quarta série, os alunos já

¹¹ Vale observar, também, que foi solicitado a todos os alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Antes do início do projeto, foi enviado aos pais dos alunos o TCLE, onde foi informada a realização do projeto na escola e foram dados esclarecimentos sobre o trabalho a ser realizado.

utilizassem os “recursos do sistema de pontuação” (PCN, 1997, p. 80)¹², observamos que isso não ocorre. Esta pesquisa procura investigar hipóteses motivadoras dos usos não-convencionais de vírgula por alunos que já concluíram a quarta série. Nossa hipótese geral é de que parte dos usos observados se deve ao fato de os alunos ainda não terem tido ensino sistematizado acerca dos usos de vírgula, já que as convenções para o seu emprego são estabelecidas a partir das estruturas sintáticas, estruturas essas que, em sua grande maioria, serão ensinadas aos alunos nas séries finais do EF.

Outro fator que motivou a escolha pelos textos escritos pelos estudantes que cursavam a quinta série em 2008 está relacionado às características do próprio banco de dados. Como já descrito, o banco de dados é constituído por uma amostra transversal, composta por textos de estudantes de quinta a oitava série coletados no ano de 2008, e por outra amostra longitudinal, composta por textos dos mesmos estudantes, que, em 2008, cursavam a quinta série, e, em 2011, concluíram a oitava série. Sendo assim, os textos do córpus compõem as duas amostras do banco de dados, e, portanto, os resultados desta pesquisa poderão contribuir tanto com estudos de interesse transversal quanto com estudos de interesse longitudinal.

Das seis propostas coletadas em 2008, na quinta série, selecionamos um conjunto de redações obtidas a partir de três propostas de redação, de um mesmo gênero e mesmo tipo textual (de acordo com a Proposta Curricular do Estado). Destaca-se que, como o projeto de extensão funcionava na escola a partir de um convite feito pela própria instituição de ensino com o objetivo de melhorar a produção escrita e o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa, a elaboração das propostas coletadas para o banco de dados tentava sempre aliar os gêneros solicitados àqueles trabalhados pelo professor em sala de aula e eram selecionados

¹² De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Língua Portuguesa, ao concluir a quarta série, o aluno deve: “escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregularidades mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases” (PCN, 1997, p. 80, grifo nosso).

segundo o Currículo do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, como mencionado, selecionamos, dentre as seis propostas coletadas no ano de 2008, as três propostas de redação¹³ classificadas, de acordo com o Currículo do Estado de São Paulo, como sendo de tipologia narrativa e pertencentes ao gênero conto.

Ressaltamos, no entanto, que, apesar de lidarmos com um banco de dados que, por exigência da escola, classifica os textos a partir das noções de gênero e tipo textual da Proposta Curricular do Estado, teoricamente, nos distanciamos dessa perspectiva que utiliza as expressões tipo textual e gênero discursivo como categorias de análise para atribuir ao texto uma tipificação. Para tanto, ancoramo-nos em Silva (1999), que, ao refletir sobre a que funcionamento essas noções se prestam na tipificação dos textos, propõe uma distinção de natureza teórico-metodológica entre elas:

Gênero discursivo é uma designação que diz respeito a todas e quaisquer manifestações concretas do discurso produzidas pelos sujeitos em uma dada esfera social do uso da linguagem. Como se expôs, os gêneros são formas de funcionamento da língua que nós, sujeitos, construímos e atualizamos na forma de texto, nas situações discursivas de que participamos. São fenômenos, contextualmente situados, (re)conhecidos por nós empiricamente. [...] Em suma, as expressões gênero discursivo e tipo textual, tomadas como categorias de análise, recobrem realidades distintas do funcionamento do discurso, o que, do ponto de vista teórico-metodológico, não impede que haja entre elas uma relação de entrecruzamento para pensar e caracterizar como se manifesta o discurso no texto. Essa distinção, tal como sugere Marcuschi (1995, 3), *equivalaria a uma distribuição entre uma classificação empírica e uma classificação teórica*. Sob esse princípio, afirma esse linguista, como já se disse, *um tipo seria muito mais um constructo teórico, ao passo que um gênero seria uma identificação empírica, mas não necessariamente a identificação de um evento*. (SILVA, 1999, p. 104, grifos da autora)

Além desse distanciamento em relação à tipificação dos textos, realizamos também um segundo distanciamento em relação à própria forma como os textos selecionados são classificados de acordo com o Currículo do Estado de São Paulo: de tipologia narrativa e

¹³ As propostas de redação encontram-se em anexo.

pertencentes ao gênero conto. No caso do corpus desta pesquisa, acreditamos que não se trata do gênero “conto”, mas, sim, de “narrativa escolar”, um gênero próprio ao contexto de ensino. Seleccionamos do corpus as redações feitas a partir de três propostas que orientavam os alunos a produzirem narrativas escolares. Segundo Schneuwly & Dolz (1999, p. 7), há uma particularidade na situação escolar de comunicação, pois, ao ser utilizado como objeto de ensino/aprendizagem, o gênero deixa de ter qualquer relação com a situação de comunicação e torna-se uma pura forma linguística cujo objetivo é seu domínio. Assim, “o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999, p. 7).

Essa noção de gênero, no entanto, não é a que guia nosso olhar nesta dissertação. Assumimos a noção de gênero a partir de uma perspectiva discursiva (CORRÊA, 2004), segundo a qual é um fator decisivo para a utilização de certas estruturas que favorecem/desfavorecem o uso da vírgula. Dessa forma, os gêneros, por terem características que lhe são próprias, têm papel importante quanto à imagem que o escrevente faz de seu texto e, portanto, contribuem com o modo a partir do qual o escrevente organizará o seu texto, no que nos interessa neste trabalho, por meio do emprego (convencional ou não) de vírgulas.

A proposta 1, aplicada em maio de 2008, trouxe uma tirinha narrando a história de um casal que é perseguido durante uma fuga como texto-base, a partir do qual o aluno deveria escrever um texto que desse continuidade à história, contando o que aconteceu com cada uma das personagens após a cena do último quadrinho. A proposta 5, aplicada no início de novembro de 2008, trouxe como texto-base um trecho do livro “Este admirável mundo louco”, de Ruth Rocha, o qual faz uma descrição do planeta Terra por um extraterrestre. Partindo desse texto-base, foi pedido que o aluno imaginasse que fosse um astronauta mandado a algum planeta do Sistema Solar e, da mesma maneira que o extraterrestre

descreveu o planeta Terra, escrevesse uma narrativa, em que ele fosse o personagem principal, contando como era o planeta e seus habitantes. A proposta 6, aplicada no fim de novembro de 2008, trouxe uma fotografia da Disneylândia como texto-base e pedia que o aluno imaginasse que tivesse ganhado uma viagem de avião, com direito à acompanhante, por 8 dias, à Disneylândia, com tudo pago. Pedia que escrevesse um texto contando como esperava que seriam esses oito dias de viagem. Sintetizando o exposto, apresentamos o quadro a seguir com as orientações contidas nas propostas:

Proposta	Orientação para realização do texto
1	“escreva um texto em que dê continuidade à história, contando o que aconteceu com cada uma das personagens após a cena do último quadrinho”
5	“escreva uma narrativa, em que você seja o personagem principal, contando como era o planeta e seus habitantes”.
6	“conte como espera que sejam esses oito dias da viagem”

Quadro 1. Orientações das propostas selecionadas para análise

Dentre os textos de cinco turmas de quintas séries que compõem o banco de dados, analisamos apenas as produções das três turmas que funcionaram no período da manhã. Tal recorte justifica-se pelo fato de os alunos desse período apresentarem maior frequência escolar, pois, devido à grande procura por vagas pelo período matutino, os alunos que chegassem atrasados às aulas ou tivessem muitas faltas seriam transferidos para o período vespertino, conforme regulamento da escola vigente no ano da coleta de textos. Além desse recorte, selecionamos somente as redações de alunos que participaram de, ao menos, duas das três propostas que compõem o corpúsculo para que pudéssemos observar em que medida o

processo de escolarização percorrido pelos alunos durante o ano letivo contribuiu para os resultados encontrados que dizem respeito ao emprego não-convencional de vírgula.

Na Tabela 1, observa-se a distribuição dos textos entre as coletas e turmas de quinta série. Na primeira coleta, dos 117 alunos matriculados (39 alunos em cada uma das três salas), 102 produziram uma narrativa. Na penúltima coleta realizada por esses mesmos alunos matriculados, 93 produziram uma narrativa. Na última coleta realizada no ano letivo, desses mesmos alunos matriculados, 94 produziram uma narrativa. Do total de 289 textos coletados nessas três propostas selecionadas, analisamos 279 textos. Essa redução do total de textos a serem investigados se dá em razão de 104 alunos atenderem aos critérios de terem feito ao menos duas das três propostas que compõem o córpus, sendo 46 do sexo masculino e 58 do sexo feminino. A relação do conjunto de textos por série/turma do córpus desta pesquisa é apresentada na tabela a seguir:

Tabela 1. Conjunto de textos córpus/banco de dados

Turma/ série	Banco			Córpus			Córpus/Banco Totais
	P1	P5	P6	P1	P5	P6	
5.A	31	29	32	30	29	29	88/92 (95,6 %)
5.B	35	33	33	34	33	33	100/101 (99 %)
5.C	36	31	29	34	29	28	91/96 (94,7 %)
Totais	102	93	94	98	91	90	279/289 (96,5 %)

Onde: P1, P5, P6 indicam o número da proposta feita no projeto de extensão universitária.

Como o número de textos do córpus se aproxima bastante ao do banco de dados, temos a expectativa de que o córpus deste projeto seja bastante representativo da escrita dos alunos que frequentaram a quinta série da escola estudada.

2.3. Caracterização dos dados e da metodologia de análise

A análise da vírgula, neste trabalho, é feita a partir de uma concepção do que seja escrita, do que seja texto, do que seja erro, do que seja dado de escrita. Em outras palavras, nossa escolha teórica de visão de escrita nos leva (i) a um distanciamento de certa visão tradicional do que seja texto, (ii) a um distanciamento de certa visão normativa que classifica usos de vírgula como acerto/erro, e (iii) a um distanciamento de certo modo de investigar dados de escrita como sendo um produto do trabalho do sujeito com a linguagem.

Quanto ao primeiro distanciamento citado, ao selecionarmos o material de análise dessa pesquisa – textos escritos por alunos de quinta série do Ensino Fundamental –, nos afastamos de certa visão escolar tradicional sobre o que é *texto*. De fato, o *discurso anônimo*, o *senso comum* promove, por meio da força das práticas sociais de interação verbal entre sujeitos sócio-historicamente constituídos, definição de conceito de *texto* como “conjunto de palavras escritas” – fundado, portanto, essencialmente, em base semiótica gráfica; quando há tentativa de refinamento teórico dessa definição, remete-se a “conjunto de palavras escritas com coerência e coesão”, sem quaisquer explicitações. De modo generalizador, no contexto escolar tradicional, observa-se ainda hoje no Brasil práticas escolares que priorizam produção de texto como restrita à necessidade de “clareza e objetividade”, o que coloca em evidência o caráter de *produto* (pronto, acabado, encerrado em si mesmo) atribuído à atividade de escrita. Tal caráter é resultado de uma concepção estrita de língua, equivalente a sistema de regras, e o trabalho com essa concepção, nas práticas de sala de aula, segundo Sercundes (2001), “tem por finalidades a higienização do texto e a premiação” (p.91).

Em contraposição a essa visão reducionista de língua e de escrita, neste trabalho, ancorando-nos na concepção de língua(gem) proposta por Bakhtin (1997), observamos o texto a partir de uma noção ampliada. Bakhtin (1997) propõe o *dialogismo* como o centro da relação entre sujeito e linguagem. Dessa forma, para o autor, o sentido não é dado *a priori*. Ele apenas é possível de ser compreendido na interação com o *outro* (que lhe é constitutivo), na dispersão de vozes que constituem o processo de comunicação. Considera-se, assim, a inexistência de “textos puros”, já que sua constituição pressupõe a dispersão e a atribuição de sentidos pelos interlocutores, mediante uso dos recursos da língua, nas práticas sociais da própria língua.

Segundo Bakhtin (1997), não há sentido na língua enquanto sistema, mas, sim, enquanto uso da linguagem pelos indivíduos, em relações dialógicas nas quais o sujeito não é “ponto de partida” ou “de chegada”. O enunciado, portanto, está relacionado com outros enunciados, outras vozes que o atravessam em um contexto de comunicação, corroborando a constituição de sentidos.

Assumindo o caráter dialógico da linguagem, este trabalho investiga textos/enunciados escritos produzidos em contexto escolar por alunos de quinta série do Ensino Fundamental na condição de *réplicas* ao *já-dito* e busca identificar características do processo de negociação do sujeito com o *outro*. Portanto, concebemos que a produção textual não se encerra em si mesma, mas é constituída mediante o processo de interlocução, trazendo, nessa constituição, marcas das práticas sociais de linguagem nas quais o sujeito historicamente está inserido. Para a análise do texto, buscamos observar como o sujeito articula os enunciados considerando seu trânsito entre as práticas letradas/escritas e orais/faladas, ou seja, entre as práticas coletivas de linguagem.

Quanto ao segundo distanciamento citado, ao analisarmos usos de vírgula a que denominamos não-convencionais, não estamos lidando com erros de vírgula. Falar em acertos e erros, de certo modo, implica um posicionamento normativo, o qual não é adotado nesta pesquisa. O uso dessa terminologia “não-convencional” busca evidenciar a perspectiva teórica que analisa o uso da vírgula como marca da hipótese que o escrevente constrói no momento em que escreve, e, ao mesmo tempo, guarda um diálogo com a convenção, já que estamos lidando com textos de crianças imersas na escola e que vão ser avaliadas por atender ou não à convenção. Ressaltamos, portanto, que, embora a convenção seja importante para o levantamento e a delimitação dos dados analisados, ela não é tomada como critério de análise, pois nosso objetivo não é classificar o que o aluno produziu; partimos daquilo com que o aluno tem que lidar – a gramática –, sem, contudo, nos ancoramos nela. Cabe destacar que aqui utilizamos o termo *gramática* no sentido de conjunto de regras a serem seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”. Distinguimos, no entanto, com base em Possenti (2001, p. 48), outros dois conceitos correntes para essa expressão: (i) “conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes” e (ii) “conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar, o seu repertório linguístico”.

No que diz respeito aos tipos de usos não-convencionais de vírgula analisados neste trabalho, distinguimos dois tipos específicos: (i) escolha não-convencional da vírgula em relação a outro possível sinal de pontuação; e (ii) colocação da vírgula em posição não-convencional, os quais são exemplificados a seguir:

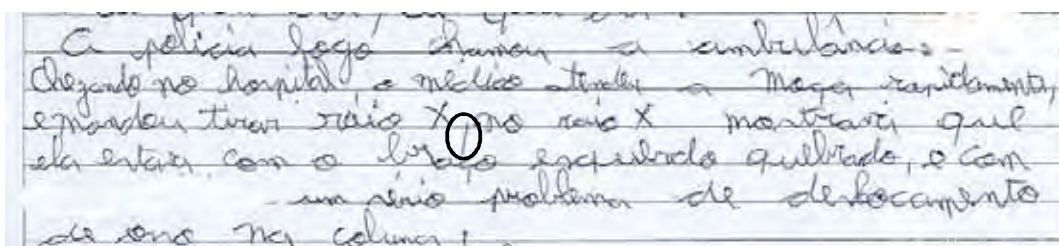


Figura 5. Vírgula em posição de ponto final (Texto 5a_02_01)

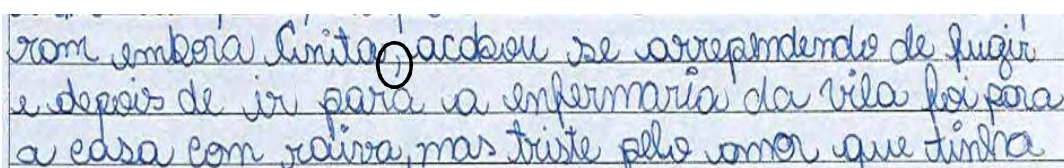


Figura 6. Vírgula entre sujeito e predicado (Texto 5a_26_01)

Enquanto, no primeiro tipo de uso não-convencional, o escrevente reconhece a posição em que o sinal de pontuação deve ser empregado, mas não utiliza o sinal convencionalmente esperado, no segundo tipo de uso, não se trata de uma questão de escolha de sinal, mas sim de colocação da vírgula em posição em que a convenção não pede nenhuma marcação por meio de pontuação. Ambos os casos são não-convencionais, porém, de ordens diferentes: enquanto o primeiro tipo de uso da vírgula está relacionado a uma escolha de sinal no eixo paradigmático, o segundo tipo de uso está relacionado ao eixo sintagmático, à ordenação sintática da sentença. Ao distinguirmos esses dois tipos de usos, observamos uma relação de tensão entre os eixos paradigmático e sintagmático, entre escolha não-convencional e colocação não-convencional, entre usos de vírgula relacionados a questões de organização textual e usos de vírgula relacionados a questões de organização sintática.

Cabe ressaltar, no entanto, que a distinção desses dois tipos de usos não-convencionais de vírgula é feita sob o ponto de vista do analista, ou seja, trata-se de um recurso

metodológico que visa auxiliar a análise dos dados por meio do estabelecimento de duas categorias. Sob o ponto de vista do aluno, por sua vez, não se pode afirmar que ele escolha a vírgula ou a troque por outro sinal de pontuação, mesmo porque nem ao menos sabemos se ele conhece outros sinais de pontuação.

Destacamos que, embora privilegiemos os usos não-convencionais pela presença de vírgula na análise desta pesquisa, reconhecemos que tanto a presença quanto a ausência de uso de vírgulas como sinal de pontuação (em lugares, na sentença, em que vírgulas poderiam ser utilizadas pelos escreventes) podem se relacionar a informações prosódicas. Em um estudo piloto, que constitui parte dos resultados de uma pesquisa de iniciação científica, selecionamos uma amostra do *cópus* desta pesquisa, a qual foi constituída de textos produzidos por alunos no início e no fim do ano letivo de uma turma de quinta série. Com efeito, ao considerarmos o número de usos não-convencionais pela ausência e pela presença de vírgula, constatamos que a quantidade de empregos não-convencionais pela presença é muito menor, o que baliza a interpretação de que os alunos sujeitos desta pesquisa já não utilizam a pontuação necessariamente como meio de atribuir características da fala à escrita. Entretanto, como o que nos interessa saber é a que fronteiras prosódicas podem ser vinculadas essas ocorrências não-convencionais de vírgulas, são justamente esses dados menos frequentes que impulsionam nossa pesquisa.

No que diz respeito às gramáticas tomadas por base para analisar os empregos da vírgula, como mencionado anteriormente, observa-se pouco consenso sobre o conjunto de normas desse emprego. Em uma leitura crítica de três gramáticas e de um manual para o emprego de vírgula – a saber: Cunha & Cintra (2001), Rocha Lima (1986), Bechara (1999), Luft (1998) –, Soncin (2009) aponta uma possível motivação para essa flutuação das normas:

Torna-se compreensível essa flutuação das normas se considerarmos que os autores partem de perspectivas diferentes para definir as funções dos sinais de pontuação e relacionando-as a alguns aspectos da linguagem, mas de modo homogêneo entre os sinais de pontuação. Também há uma variação na maneira com que cada autor concebe – de forma mais ou menos explícita – a relação oral/escrito.

SONCIN (2009, p. 42)

A divergência presente entre as normas para o emprego de vírgula acarreta uma variação quantitativa no que diz respeito ao levantamento de dados. A depender do autor que se toma como base para classificar as ocorrências de vírgula, pode-se chegar a um número final distinto tanto de ocorrências levantadas quanto de tipos de ocorrências (que podem ser classificadas como “acertos” ou “erros” pela presença de vírgula). Tal dificuldade de classificação pode ser verificada por meio do exemplo dado a seguir:

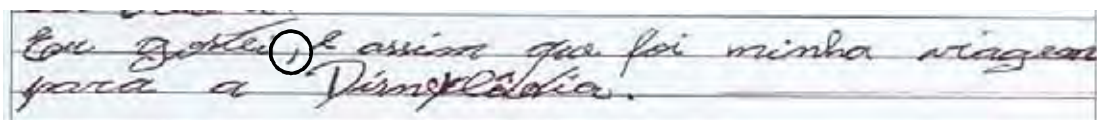


Figura 7. Vírgula classificada de forma distinta a depender do autor considerado

(Texto 5a_30_06)

Nesse dado, a vírgula antes do *e* é classificada de diferentes maneiras, a depender do autor que se leva em consideração. Luft (1998) considera como “erro” o emprego dessa vírgula, pois, segundo ele, apenas se coloca vírgula antes de *e* se tal conjunção for precedida ou por uma coordenação longa ou por alguma estrutura encaixada. Já para Bechara (1999), o emprego é visto como “acerto”, se for considerado que a oração introduzida pela conjunção *e* for proferida com pausa. Para Rocha Lima (1986) e para Cunha & Cintra (2001), a vírgula é considerada um “acerto”, mas os autores se baseiam em razão distinta: a vírgula separa orações coordenadas aditivas de sujeitos diferentes.

Com efeito, diante da flutuação presente nas normas, a definição de um ponto de partida para a classificação das ocorrências de vírgula exige uma escolha metodológica. Assim, com base no trabalho de Soncin (2009), elegemos as gramáticas de Cunha & Cintra (2001) e de Rocha Lima (1986) como base de nossa investigação, pois, segundo a análise feita, tais autores adotam perspectivas semelhantes a respeito da pontuação e da vírgula em particular, privilegiando a dimensão fonológica da linguagem a partir da visão de que “a língua escrita, por não dispor dos mesmos recursos rítmicos e melódicos que a língua falada, serve-se da pontuação com a tentativa de reconstituir o movimento da elocução oral” (op. it., p. 43-44).

Além dessa dificuldade de classificação, em relação às regras gramaticais, das ocorrências não-convencionais de vírgula, há uma complexidade a ser enfrentada relacionada à própria natureza do dado, que também pode ser verificada a partir do exemplo em (1). A depender da leitura feita do enunciado pontuado pela vírgula, pode-se chegar a interpretações distintas acerca das estruturas e, conseqüentemente, dos possíveis sentidos dos enunciados. Essa complexidade pode ser entendida se tomarmos a noção de escrita trabalhada por Corrêa (2004), segundo a qual a escrita é um tipo particular de enunciação, ou seja, concebe-se a escrita em seu processo de produção, com ênfase na relação sujeito/linguagem. De acordo com essa noção, a vírgula é vista como uma marca enunciativa que o escrevente deixa em seu texto, a qual é capaz de marcar o posicionamento enunciativo construído por ele. Dessa forma, a vírgula exerce um papel que vai além dos limites sintáticos e prosódicos dos constituintes que limita e contribui para a construção dos sentidos em um texto. Logo, não se deve buscar uma interpretação unívoca e acabada para o uso da vírgula, baseada unicamente na sintaxe e na prosódia dos constituintes delimitados por ela. É preciso estar atento ao modo de enunciação; assim, uma análise qualitativa das ocorrências de vírgula deve levar em

consideração o texto para tentar detectar, por meio do posicionamento enunciativo construído pelo escrevente, indícios que possam explicar o uso da vírgula.

Retomando o dado em (7), por exemplo, é importante para a análise considerarmos a proposta feita para a produção textual. Nessa proposta, os alunos deveriam imaginar que tivessem ganhado uma viagem à Disneylândia, nos EUA, e contar como esperavam que fosse a viagem. O uso da vírgula não-convencional em (7) – que, por sinal, encontra-se no último parágrafo do texto – evidencia um posicionamento do escrevente bem marcado em relação ao tema proposto. Após construir o seu texto descrevendo os fatos da viagem, o escrevente o conclui com uma resposta, um posicionamento em relação à proposta feita (“eu gostei,”), posicionamento que é bem marcado por meio da presença da vírgula.

Quanto à análise dos dados, em um primeiro momento, descrevemos a quantidade de ocorrências de usos não-convencionais de vírgula, em uma abordagem mais geral. Dessa maneira, levantamos os dados tendo como referência as gramáticas de Cunha & Cintra (2001) e Rocha Lima (1986), que mostraram perspectivas semelhantes a respeito da função dos sinais de pontuação e da relação oral/escrito.

Em seguida, com base na descrição dos contextos sintáticos em que encontramos os usos não-convencionais de vírgula, realizamos também uma descrição dessas mesmas ocorrências tendo como referência as fronteiras de domínios prosódicos estabelecidos por Nespor & Vogel (1986). Já que investigamos em que medida fronteiras de domínios prosódicos podem motivar a colocação não-convencional de vírgula, a teoria da fonologia prosódica (NESPOR & VOGEL, 1986) é utilizada, neste trabalho, como ferramenta de análise que permite estabelecer relações entre usos não-convencionais de vírgula e características prosódicas dos enunciados orais/falados. Relacionamos, portanto, sintaxe e prosódia, na medida em que verificamos em quais contextos sintáticos ocorreram os usos não-

convencionais de vírgula em fronteiras de domínios prosódicos. Tal relação nos é permitida porque o modelo de fonologia prosódica adotado (NESPOR & VOGEL, 1986) representa a interface entre as unidades da hierarquia fonológica e outros componentes da gramática. Segundo Nespor & Vogel (1986), cada componente da hierarquia prosódica baseia-se em diferentes tipos de informação fonológica e não-fonológica na definição de seu domínio. Entretanto, embora os princípios que definem os vários constituintes prosódicos façam referência a noções não-fonológicas, é de crucial importância ressaltar que os constituintes prosódicos resultantes não sejam necessariamente isomórficos a qualquer outro constituinte da gramática. Acrescenta-se, ainda, que as relações específicas entre os níveis da hierarquia prosódica e os outros componentes da gramática são limitadas, ou seja, não são escolhidas livremente: os componentes menores que fazem uso de informações não-fonológicas levam em consideração as noções presentes nos níveis inferiores da hierarquia morfo-sintática; os componentes de nível superior da hierarquia prosódica dependem de noções incorporadas nos níveis mais altos da árvore sintática; e os níveis superiores também fazem referência a noções de semântica. Retomando o algoritmo de formação da frase fonológica (ϕ), por exemplo, ϕ é o constituinte da hierarquia prosódica que está acima do grupo clítico e , dessa forma, agrupa um ou mais clíticos. A frase fonológica, portanto, faz uso de noções sintáticas mais gerais em sua construção do que o grupo clítico (C). Enquanto é necessário somente um tipo limitado de informação sintática para a construção de C (se um determinado clítico compartilha mais categorias sociais na árvore sintática com o elemento a sua esquerda ou a sua direita), a regra para a formação de ϕ faz referência a noções mais gerais (frase sintática e cabeça frasal), além do parâmetro que estabelece a direção em que sentenças são embutidas em uma determinada língua.

Feitos esses levantamentos, em nossa análise, buscamos indícios que nos permitam observar possíveis hipóteses que guiam o sujeito a usar a vírgula de modo não-convencional.

A partir da análise quantitativa, que nos permitiu vislumbrar tendências em relação aos dados, passamos a uma análise qualitativa com o objetivo de analisar os “rastros” que os escreventes deixam em seus enunciados por meio do uso não-convencional de vírgulas. Para tanto ancoramo-nos no paradigma indiciário (GINZBURG, 1986), adotado nesta pesquisa como metodologia que nos permite trabalhar tanto na busca de generalizações (análise descritiva, mais geral) quanto na de particularidades (análise qualitativa). Foi por meio da adoção do paradigma indiciário que realizamos o terceiro distanciamento citado no início desta subseção.

Proposto por Ginzburg (1986) na área das Ciências Humanas no final do século XIX, o paradigma indiciário tem sua origem vinculada à história das práticas humanas, como a caça e a adivinhação, motivadas pela habilidade do homem de identificar pistas, decifrar e/ou ler sinais até mesmo por uma questão de sobrevivência. No âmbito das ciências humanas, por tratar um fato como indício revelador de uma reflexão do sujeito a respeito de um tema, o paradigma indiciário assemelha-se ao modelo adotado por ciências como a medicina, a crítica de arte e a psicanálise. De cunho qualitativo, distancia-se do paradigma galileano, de domínio das ciências exatas, que se pauta na investigação dos dados empíricos por meio de sua quantificação e condição de repetibilidade, eliminando-se, portanto, aspectos individuais na análise. Ao contrário dessa concepção de ciência, o paradigma indiciário propõe a observação da singularidade nos dados, cujo rigor metodológico, segundo essa concepção, estabelece-se como um “rigor flexível” na medida em que “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo [...] elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 1989, p. 179). O pesquisador volta-se, portanto, à singularidade dos dados, visto que, como afirma o autor, indícios mínimos podem ser “assumidos como elementos reveladores de fenômenos mais gerais” (op. cit., p. 178).

Analisar produções textuais sob o paradigma indiciário, segundo Abaurre (1997), implica investigá-las em seu caráter processual. Por meio desse método, o analista não investiga o produto do sujeito com a linguagem, mas o seu processo. Com efeito, na medida em que os sujeitos são constituídos pela linguagem e que essa tem a dinamicidade das relações sociais, a análise só pode ser feita em termos de processo, e não de produto, dada a dispersão dos sujeitos. Segundo Abaurre (1997), ao analisarmos produções textuais sob o enfoque do paradigma indiciário, tomamos o que tradicionalmente é concebido como “erros” de escrita como preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler. Dessa forma, uma reflexão fundada na adoção de um paradigma indiciário e voltada para a discussão do estatuto teórico dos comportamentos singulares pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, do processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade.

2.4. Resumo

Apresentamos, nesta seção, o material e o método utilizados para a análise dos usos não-convencionais de vírgula nesta pesquisa. Os textos dos quais foram extraídos os usos de vírgula investigados pertencem a um banco de dados constituído a partir do projeto de extensão “*Desenvolvimento de oficinas de leitura, interpretação e produção de texto no Ensino Fundamental*”. Desse banco de dados, foram selecionados, para a análise, textos narrativos escritos por alunos de quinta série do Ensino Fundamental. Quanto aos tipos de usos não-convencionais de vírgula analisados neste trabalho, distinguimos dois tipos

específicos: (i) a troca de vírgula por outro sinal de pontuação e (ii) a presença da vírgula em posição não-convencional. Por fim, no que diz respeito à análise dos dados, propusemos um levantamento quantitativo, com o objetivo de obter um quadro geral com características dos empregos não-convencionais de vírgula nos textos do *cópus*, e uma análise qualitativa, considerando o texto em que se dão essas ocorrências, por meio da qual formulamos hipóteses para explicar suas possíveis motivações.

3. Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, é feita a descrição e a análise dos dados. Para tanto, em 3.1., apresenta-se uma descrição geral dos usos não-convencionais de vírgula. Em 3.2., analisa-se o uso não-convencional da vírgula definido por sua escolha não-convencional em relação a outro possível sinal de pontuação. Em 3.3., analisa-se o uso não-convencional da vírgula definido por sua colocação em posição não-convencional. Por fim, no resumo, em 3.4., discorre-se sobre os principais pontos abordados na presente seção.

3.1. Usos não-convencionais de vírgula: descrição geral

O corpus desta pesquisa é composto por um total de 279 narrativas escolares, as quais foram escritas por 104 sujeitos que atenderam ao critério de terem realizado ao menos duas das três propostas selecionadas para a execução da pesquisa. Desses 279 textos, extraímos um total de 406 ocorrências não-convencionais de vírgula, ou seja, ocorrências de vírgula em posições sintáticas não previstas pelas gramáticas normativas que tomamos como referência. Como mencionado na seção 2 desta dissertação, no que diz respeito aos tipos de usos não-convencionais de vírgula analisados neste trabalho, distinguimos dois tipos específicos: (i) a escolha não-convencional da vírgula em relação a outro possível sinal de pontuação e (ii) a colocação da vírgula em posição não-convencional. Por meio do gráfico a seguir, podemos visualizar a distribuição dos usos não-convencionais de vírgula em relação aos dois tipos estabelecidos.

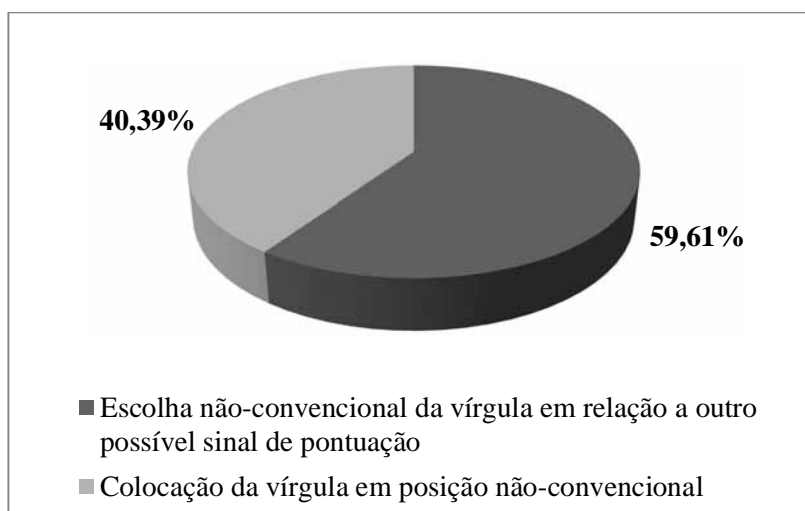


Gráfico 1. Usos não-convencionais de vírgulas

Do total de 406 ocorrências não-convencionais de vírgula, 242 (59,61%) dizem respeito à escolha não-convencional da vírgula em relação a outro possível sinal de pontuação, como em (3), e 164 (40,39%) à colocação da vírgula em posição não-convencional, como em (4). Em (3), há vírgula onde deveria ter sido empregado o ponto, pois se trata do fim de um período composto por orações declarativas. Em (4)¹⁴, a vírgula foi usada entre o sujeito e o predicado, termos essenciais da oração que não podem vir separados pela vírgula, de acordo com as normas para o emprego desse sinal.

(3) Juvencio depois de se livrar Murieli correu e se escondeu na caverna com seu pangaré, depois de bem escondido dizia a seu cavalo: [...]. (5a_32_01)

¹⁴ Observamos que essa ocorrência pode ser interpretada também de outra maneira (o que não exclui a interpretação apresentada), se considerado o estranhamento apresentado em relação ao cabelo descrito. Nessa outra interpretação, a vírgula não convencionalmente empregada estaria no lugar de reticências. Assim, tratar-se-ia de um caso de escolha não-convencional da vírgula em relação a outro possível sinal de pontuação e não de uma colocação da vírgula em posição não-convencional.

(4) O corpo deles até que era meio normal, mas o cabelo, era grande mas bem grande (quanto o de homem quanto o de mulher) mais era tão grande que até enroscava nas coisas quando eles andavam. (5c_26_05)

Observa-se predominância de usos não-convencionais definidos pela escolha não-convencional da vírgula em relação a outro possível sinal de pontuação, já que verificamos uma diferença de aproximadamente 20% entre o percentual de ocorrências desses dois tipos de uso. Portanto, na maioria dos usos não-convencionais de vírgula observados, apesar de o escrevente não selecionar o sinal de pontuação convencionalmente esperado, ele reconhece a posição em que o sinal deve ser empregado.

Analizamos esse conjunto de dados em relação à organização prosódica, possível de ser identificada por meio da leitura que fizemos de cada texto do corpús. Como já anunciado, na atribuição de estruturas prosódicas aos enunciados escritos, nos valem do modelo da Fonologia Prosódica de Nespor & Vogel (1986) e das descrições feitas para o PB com base nesse mesmo arcabouço teórico por Tenani (2002) e por Fernandes (2007). Na realização desta análise, essas ocorrências não-convencionais de vírgula revelaram relação com os três constituintes mais altos da hierarquia prosódica: o enunciado fonológico (*U*), a frase entoacional (*I*) e a frase fonológica (ϕ), sendo que a grande maioria dos usos não-convencionais de vírgula coincide com as fronteiras desses constituintes, como exemplificado a seguir. Cabe ressaltar, no entanto, que identificamos, também, uma pequena parte desses usos de vírgula posicionada dentro do domínio de ϕ . Apresentamos abaixo um gráfico por meio do qual visualizamos as porcentagens de ocorrências não-convencionais de vírgula relacionadas a finais de *U*, finais de *I*, finais de ϕ e ao domínio de ϕ .

(5) [[o pai dela viu ela caída] **I** [e nem ligou] **I** [continuou a correr atrás do rapaz] **I**] **U** [[então o rapaz o despistou] **I** [e voutou para traz] **I**] **U** (5a_35_01)

(6) [[então o homem decidiu largar isso,]I [e derrubou a mulher do cavalo...]I]U (5a_02_01)

(7) [[Ela,]φ [ficou]φ [meio assustada]φ] I (5a_25_01)

(8) [[[andei]φ [na montanha rusa]φ [no cre dence]φ [e no tronba tromba]φ]I [e [para inserar]φ [o dia]φ [fui]φ [no, tunba do terror.] φ]I]U (5a_05_06)

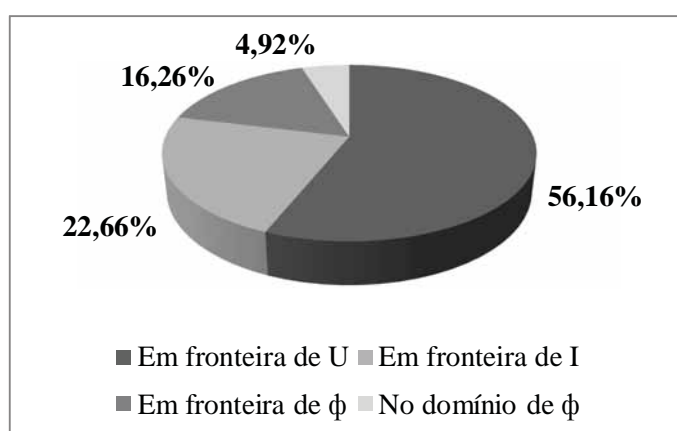


Gráfico 2. Uso não-convencional de vírgula em fronteiras/domínios de constituintes prosódicos

De modo geral, verificamos maior tendência de uso não-convencional da vírgula em fronteira de *U*: mais de 50% do total de ocorrências não-convencionais. Esse resultado parece apontar na mesma direção dos resultados de Ferreiro (1996), que analisou o emprego da pontuação na reprodução escrita de histórias por crianças de séries iniciais do chamado processo de aquisição da escrita. Em sua pesquisa, a autora observou, dentre outros aspectos interessantes, que “a pontuação parece avançar dos limites extremos do texto para seu interior” (p. 128). Com efeito, por meio dos resultados obtidos, verificamos que as crianças delimitam e reconhecem unidades maiores do texto, pois, por hipótese, o texto é visto como um todo e, aos poucos, vão reconhecendo/delimitando suas partes.

Em estudo anterior (ARAÚJO-CHIUCHI, 2010), em que fizemos uma descrição do uso da vírgula – convencional e não-convencional – a partir de um subconjunto dos textos que compõem o *cópus* desta pesquisa de mestrado, constatamos que os casos de uso não-convencional pela ausência de vírgulas são muito mais numerosos do que os casos de presença de vírgulas, corroborando resultados desta pesquisa, já que a predominância do uso não-convencional pela ausência de vírgulas também parece indiciar que as crianças delimitam e reconhecem unidades maiores do texto e, aos poucos, vão reconhecendo/delimitando suas partes. A partir das normas para o emprego de vírgula, foram encontradas, em Araújo-Chiuchi (2010), 1.797 ocorrências pela ausência/presença desse sinal de pontuação em 152 textos analisados, as quais foram classificadas em: 666 usos convencionais pela presença de vírgula (37,06%), 97 usos não-convencionais pela presença de vírgula (5,40%) e 1.034 usos não-convencionais pela ausência de vírgula (57,54%). A hipótese explicativa para a predominância dos usos não-convencionais pela ausência de vírgula é a de que esses usos estão relacionados a informações letradas relativas aos usos convencionais da vírgula, ou seja, trata-se de informações sobre as regras de emprego de vírgula que o escrevente desconhece.

Na mesma direção dessa hipótese explicativa elaborada para justificar o fato de que, nos textos de quinta série analisados em Araújo-Chiuchi (2010), os casos de uso não-convencional pela ausência de vírgulas são muito mais numerosos do que os casos de presença de vírgulas, Silva, Biruel & Morais (2003), ao analisarem duas coleções de livros didáticos recomendadas pelo PNLD 2000-2001 (*ALP e Linguagem e Interação*), constataram que a relação existente entre a pontuação e os gêneros textuais não era tratada de modo sistemático e explícito nas atividades propostas para alunos das primeiras quatro séries do Ensino Fundamental. Ancorados nesse resultado de pesquisa, fundamentamos nossa hipótese de que os alunos da quinta série – que redigiram os textos que analisamos – possivelmente

não tiveram acesso a material didático que proporcionasse um ensino sistematizado da pontuação, relacionando-a a gêneros textuais, durante os períodos iniciais de escolarização.¹⁵

Visando uma comparação entre os percentuais de ocorrências não-convencionais de vírgula, analisamos os dados distribuindo-os nas três propostas de redação aplicadas em dois momentos do ano letivo, a primeira, no início; e as outras duas, no fim do ano letivo. Por meio do gráfico, a seguir, podemos visualizar a distribuição dos dados.

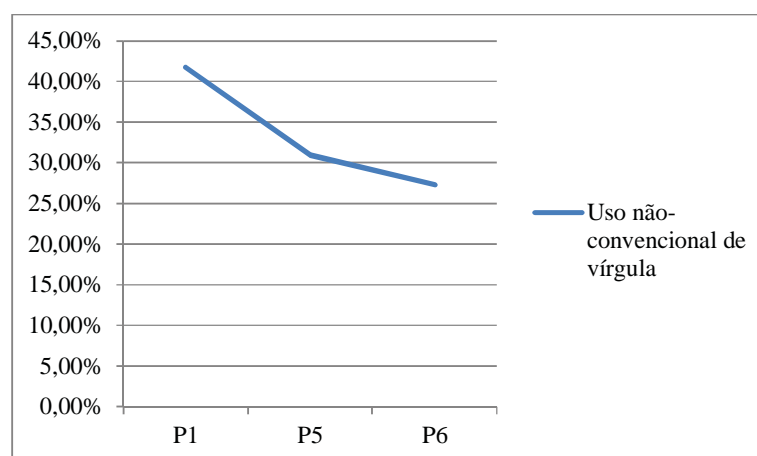


Gráfico 3. Uso não-convencional de vírgula nas três propostas

Analisando o emprego de vírgula nas três propostas de redação, chama-nos a atenção a diferença no percentual de usos não-convencionais desse sinal. De fato, o percentual de usos não-convencionais sofre uma diminuição da primeira proposta, aplicada no início do ano, para as duas últimas, aplicadas no fim do ano letivo, como observamos no Gráfico 3. De uma perspectiva que busca analisar o processo de escolarização percorrido pelos alunos durante o ano letivo, esse resultado indicaria, possivelmente, que o processo de escolarização

¹⁵ Essa afirmação sobre a ausência do ensino sistematizado dos usos da pontuação pode também ser ancorada na análise do conteúdo programático do material destinado aos professores para os alunos do Ensino Fundamental pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Essa análise do material destinado aos alunos, no entanto, não será objeto de nosso estudo, dados os objetivos deste projeto.

percorrido pelos alunos durante o ano letivo atuou de forma positiva no que diz respeito ao uso da pontuação. Ressaltamos, no entanto, que não pretendemos avaliar esse processo de escolarização e reconhecemos que, muitas vezes, o uso não-convencional de vírgula é motivado por estratégias para obter efeitos de sentido que demonstram uma habilidade de construção textual muito mais sofisticada do que o simples domínio das normas para o emprego da vírgula. A nosso ver, os aspectos formais não devem ser superestimados de modo a cultivar-se excessivamente uma perfeição, que pode esconder lugares comuns, clichês e falta de articulação entre as ideias expostas em um texto higienicamente “limpo”, quanto ao cumprimento das convenções ortográficas e regras de pontuação, por exemplo.

A respeito do aprendizado da pontuação, para Silva & Brandão (2007), desde os primeiros anos de escolaridade, a criança é exposta, formal ou informalmente, à leitura de textos que utilizam a pontuação; porém, parece que o aprendiz nem sempre se dá conta de seu uso e função no interior do texto. Esses autores buscam na história da pontuação fundamentar esse resultado. Segundo Silva & Brandão (2007), Carvalho & Baraldi (1995) relatam que a pontuação teve uma evolução tardia na história da escrita. Por hipótese, essa história de constituição da pontuação é, em alguma medida, possível de ser recuperada por meio do processo de aquisição da escrita, uma vez que a pontuação constitui um aspecto que aparece tardiamente nas produções infantis. Segundo esses autores, a criança demora a perceber e a sentir necessidade de empregar os sinais de pontuação, passando por fases apontadas pelos autores e apresentadas a seguir:

- 1 – a pontuação não é observável; portanto, não aparece no texto que as crianças escrevem;
- 2 – aparecem pontos finais e vírgulas colocados de forma não-convencional. Às vezes, em cada linha do texto;
- 3 – aparecem pontos de exclamação, interrogação, reticências, utilizados convencionalmente;

4 – a vírgula e o ponto começam a ser utilizados, mas nem sempre seu uso é adequado do ponto de vista formal. Primeiramente, as crianças observam os locais onde a pontuação será colocada, e só depois colocam o sinal de modo convencional;
5 – aumenta a variedade de sinais de pontuação: aspas, parênteses, travessões e dois pontos começam a ser utilizados;
6 – a pontuação é utilizada de forma convencional.
(CARVALHO & BARALDI, 1995, *apud* SILVA & BRANDÃO, 2007, p. 122)

Embora nos distanciemos dessa perspectiva que busca classificar os alunos em fases de aprendizagem, destacamos a fase de número (4), que guarda relação com o que identificamos para o frequente uso não-convencional da vírgula em posição de ponto nos textos de quinta série: identificam-se os locais onde se dá a segmentação do fluxo textual por meio do sinal de pontuação, não sendo concomitante a seleção do sinal conforme a convenção.

Buscando relacionar a organização do texto escrito à sua possível realização oral, levantamos a hipótese de que esses locais onde, primeiramente, as crianças observam que a pontuação deverá ser colocada podem ser lugares de ocorrências de fronteiras de domínios prosódicos, notadamente os domínios maiores da organização prosódica da língua: enunciado fonológico (*U*) e frase entoacional (*I*).

3.2. Escolha não-convencional da vírgula em relação a outro possível sinal de pontuação

Conforme já afirmado, o uso não-convencional da vírgula definido pela escolha não-convencional desse sinal em relação a outro possível sinal de pontuação é aquele em que a vírgula foi colocada em posição de ponto final, de ponto de interrogação e de dois pontos, como é possível verificar na tabela 2.

Tabela 2. Escolha não-convencional da vírgula em relação a outro possível sinal de pontuação

Tipos de escolhas	n.	%
Em posição de ponto final	238	98,35%
Em posição de ponto de interrogação	3	1,24%
Em posição de dois pontos	1	0,41%
TOTAL	242	100%

A partir dos dados apresentados na Tabela 2, verificamos que a grande maioria dos casos em que a vírgula foi utilizada em lugar de outro sinal de pontuação ocorreu em contextos nos quais a vírgula foi empregada em posição que, convencionalmente, está previsto o uso de ponto final (98,35%), como exemplificado abaixo, onde apresentamos um dado de vírgula não-convencional em fim de período composto por orações declarativas, posição em que, segundo as normas de pontuação, deve-se empregar o ponto final.

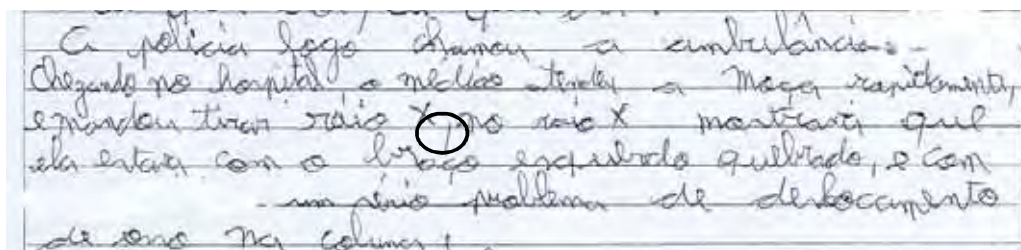


Figura 8. Vírgula em posição de ponto final (Texto 5a_02_01)

Além desse tipo de troca no uso do sinal de pontuação, a vírgula também foi usada não-convencionalmente em lugar de ponto de interrogação (3 ocorrências, que representam 1,24% do total) e de dois pontos (1 ocorrência, que representa 0,41% do total), como observamos nos exemplos abaixo.

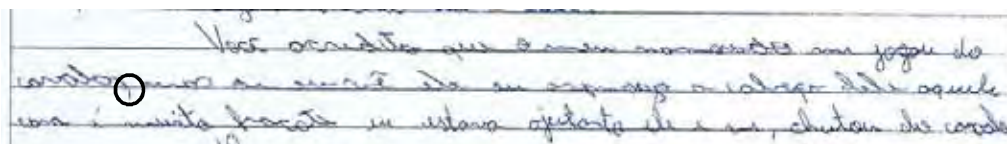


Figura 9. Vírgula em posição de ponto de interrogação (Texto 5c_13_01)

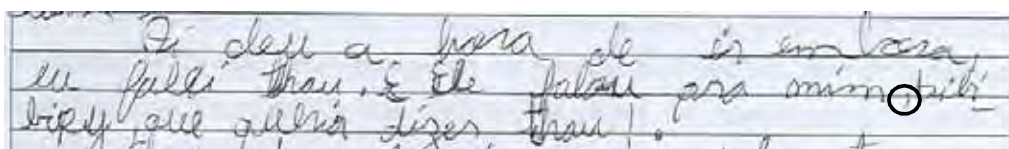


Figura 10. Vírgula em posição de dois pontos (Texto 5b_34_05)

Na figura (9), a vírgula está sendo empregada de forma não-convencional em posição de ponto de interrogação porque se trata do fim de uma sentença interrogativa. Já na figura (10), está sendo empregada de forma não-convencional em posição de dois pontos porque está sendo utilizada para introduzir a citação de outro personagem, função convencionalmente exercida pelos dois pontos. Nesses dois usos não-convencionais da vírgula, possivelmente o escrevente está bastante ancorado em práticas orais/faladas para pontuar o seu texto. No exemplo apresentado na figura (9), interpretamos o uso da vírgula como uma estratégia para não romper com a interlocução estabelecida em “você acredita”. Dessa maneira, ao invés de demarcar o fim da sentença interrogativa, ele usa a vírgula de forma a marcar a continuidade do seu enunciado dirigido ao interlocutor. Já na figura (10), a vírgula pode ter sido utilizada no lugar dos dois pontos – ou, em outra interpretação possível, no lugar de aspas –, que indicariam o início do discurso direto, para manter a dinamicidade do diálogo estabelecido entre o narrador em primeira pessoa e o outro personagem do texto. Verificamos, portanto, que o escrevente reconhece as posições em que os sinais de pontuação deveriam ser

empregados, que coincidem com fronteiras de domínios prosódicos (predominantemente *U*), como podemos observar nos dois exemplos, abaixo analisados prosodicamente.

(9°) [[Você acredita que o meu namorado me jogou do cavalo,] **I**] *U* [mas se eu vê ele] **I** [eu esprego a cabeça dele] **I** [aquele cara é muito fracote] **I**] *U*

(10°) [[Ai deu a hora de ir embora,] **I** [eu falei thau.] **I**] *U* [E ele falou pra mim,] **I** [bibibipy,] **I** [que queria dizer thau!] **I**] *U*

No gráfico a seguir, apresentamos as tendências identificadas:

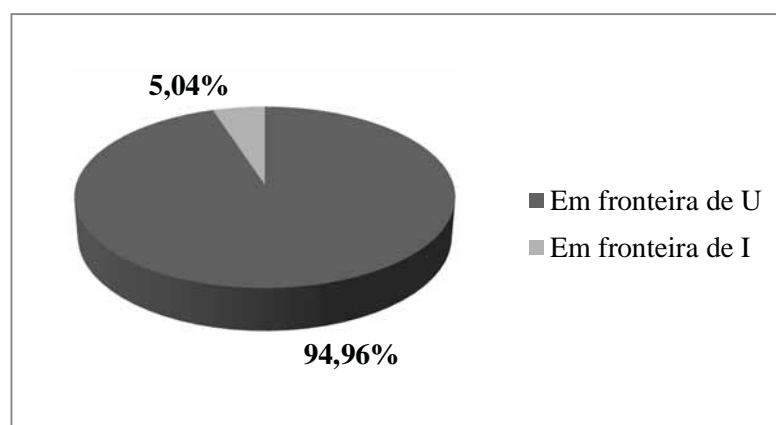


Gráfico 4. Uso não-convencional de vírgula em posição de ponto final em relação aos constituintes prosódicos

Nos textos analisados, a maioria dos casos em que a vírgula é utilizada de forma não-convencional em lugar de ponto final ocorre quando observamos uma mudança de tópico discursivo, ou seja, o escrevente insere novas ideias não relacionadas à ideia central que vinha sendo trabalhada e não demarca essa mudança em seu texto por meio do ponto final, mas vai encadeando os enunciados um após o outro por meio da vírgula; como podemos observar no exemplo abaixo:

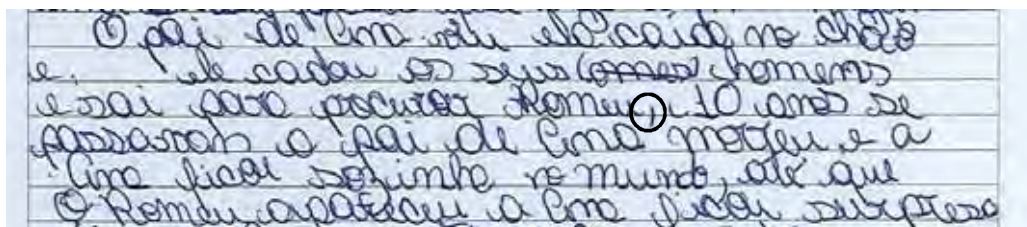


Figura 11. Vírgula em posição de ponto final (Texto 5a_17_01)

Na figura (11), há a ocorrência de vírgula em final de *U* se consideradas as possíveis fronteiras prosódicas para o enunciado em questão: [[O pai de Ana viu ela caída no chão e,]I [ele cadou os seus homens]I [e sai para procurar Romeu,]I]U. Com efeito, tal enunciado pode ter contorno entoacional descendente e ser pronunciado com uma pausa após “Romeu”, já que se trata de uma sentença afirmativa. Por meio dessa ocorrência, portanto, há pistas de que o escrevente pode, no momento da sua escrita, estar se guiando pela percepção de características do contorno entoacional do final de um constituinte prosódico que foi marcado graficamente por meio de um sinal de pontuação. E o escrevente procede a uma marcação utilizando-se de um dos sinais gráficos que conhece, empregando, no caso, a vírgula.

Um fato interessante observado nos dados de quinta série do Ensino Fundamental é o uso do ponto somente em fim de parágrafo, sendo substituído o ponto pela vírgula apenas no interior do parágrafo. Observamos tal uso a seguir:

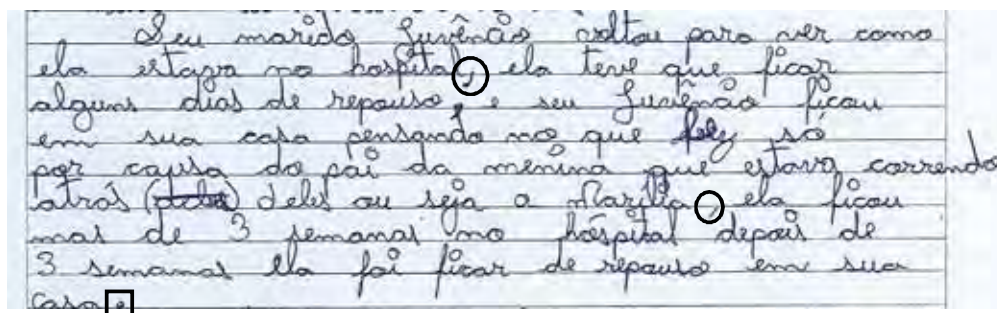


Figura 12. Vírgula em posição de ponto final (Texto 5b_04_01)

Observam-se, na figura (12), duas ocorrências não-convencionais pela presença de vírgula em lugar de ponto final, as quais foram destacadas. Há, ainda, outras ocorrências convencionais pela presença de vírgula e ocorrências não-convencionais pela ausência de vírgula no interior do parágrafo, que é finalizado com o ponto. A nosso ver, essa associação entre o uso do ponto com o fim de parágrafo pode estar relacionada ao fato de o ponto ser ensinado na escola com o nome de “ponto final”, sinal a ser utilizado no final dos enunciados que, predominantemente, correspondem a parágrafos e não a sentenças internas a parágrafos.

Ainda a respeito da ocorrência em (12), outra hipótese que levantamos para a motivação desse tipo de uso da vírgula no lugar que convencionalmente usar-se-ia o ponto diz respeito a uma tentativa de se alçar à escrita formal, privilegiada pela escola, pois produzir enunciados com períodos longos constitui um imaginário sobre o que seria o “escrever bem”.

Nos textos que compõem o corpus desta pesquisa, encontramos usos em que o escrevente constrói o texto inteiro em um único parágrafo, formando um bloco só e utilizando o ponto somente ao final da última sentença:

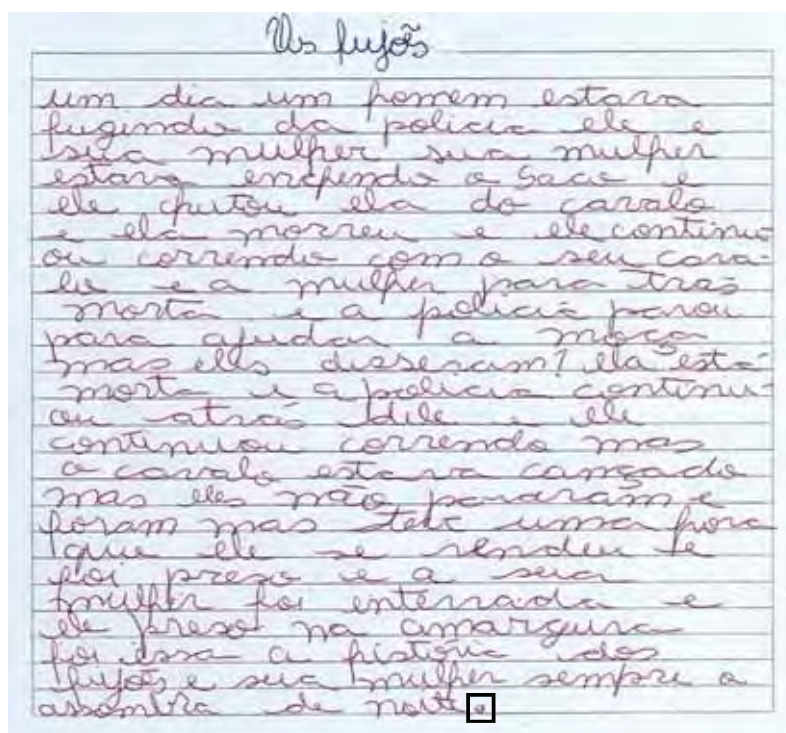


Figura 13. Texto 2 (5a_33_01)

A ausência de marcas de pontuação em um texto como o da figura (13), sob um ponto de vista que considera a interferência da fala na escrita, poderia levar a pensar que esses escreventes não atribuem marcas de oralidade ao texto. No entanto, um olhar que considera a heterogeneidade da escrita identifica que se trata de uma produção escrita fortemente ligada às práticas orais/faladas em que o escrevente está inscrito e que, apesar da ausência da pontuação, o escrevente faz uso de elementos coesivos que, nos tipos mais informais dessas práticas, assumem a função de estabelecer relações entre as partes do texto, como observamos a seguir:

(13') Os fujões

um dia um homem estava fugindo da policia ele e

sua mulher sua mulher
 estava enchendo o saco e
 ele chutou ela do cavalo
 e ela morreu e ele continu-
 ou correndo com o seu cava-
 lo e a mulher para trás
 morta e a policia parou
 para ajudar a moça
 mas eles disseram? ela está
 morta e a policia continu-
 ou atrás dele e ele
 continuou correndo mas
 o cavalo estava cansado
 mas eles não pararam e
 foram mas teve uma hora
 que ele se rendeu e
 foi preso e a sua
 mulher foi internada e
 ele preso na amargura
 foi essa a história dos
 fujões e sua mulher sempre o
 assombra de noite.

A partir dos empregos de *e/mas*, o escrevente revela a presença do falado no escrito ao plasmar no texto escrito características das práticas orais/faladas mais informais em que está inscrito, como se estivesse representando termo a termo esse tipo mais informal de oralidade em seu texto escrito. Nessa representação, o escrevente não se vale da pontuação e emprega, em seu lugar, conectivos textuais, que funcionam como recursos de interpretação para o texto escrito. Retomando a proposta de produção de texto (cf. anexo), verificamos que o texto do aluno é uma resposta à tirinha apresentada para a produção escrita. O uso dos conectivos *e/mas* imprimem ao texto do aluno a mesma dinamicidade e sequencialidade de ações presente nos quadrinhos. Observamos, portanto, que, em sua construção, a narrativa registra a convivência entre formas do saber provenientes de práticas sociais orais e letradas, como afirma Longhin-Thomazi (2011), ao analisar dados de escrita infantil:

[...] esse contar é preferencialmente realizado por meio da repetição de juntores, muitas vezes de significação imprecisa e flutuante, que unem recortes ou fragmentos de outros textos pertencentes a gêneros de uma oralidade informal (gêneros primários como o diálogo familiar, cotidiano) como também de uma oralidade formal (a oralidade letrada da professora, em ambiente escolar, que é uma forma de transmissão de conhecimentos). Ou seja, os textos das crianças parecem registrar, de maneira singular, a convivência entre diferentes formas do saber, provenientes de práticas sociais orais e letradas [...]

(LONGHIN-THOMAZI, 2011, p.226)

De fato, em (13), os esquemas de junção baseados em *e/mas* trazem marcas do contato do escrevente tanto com a tirinha apresentada como texto-base da proposta de produção textual quanto com as práticas orais/faladas às quais ele está inscrito.

Dentre as ocorrências de vírgula em fronteira de *U*, destacamos também os casos em que o escrevente não faz distinção entre o discurso direto e o indireto, separando, muitas vezes, falas de personagens distintos por meio da vírgula ou por zero, como se mostra em (14), a seguir.

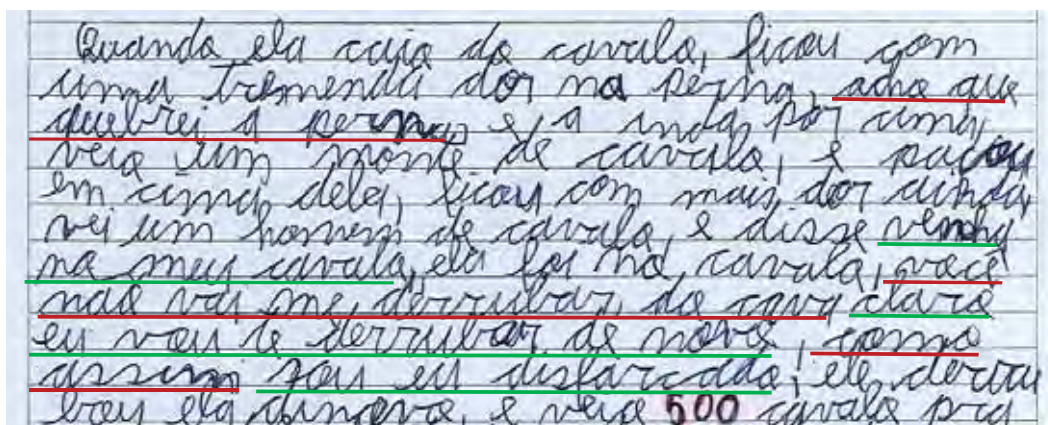


Figura 14. Vírgula em posição de ponto final (Texto 5a_16_01)

Em (14), destacamos as falas das duas personagens por meio de sublinhados com duas cores distintas. Apresentamos, a seguir, possíveis fronteiras prosódicas para o enunciado acima:

(14') [[Quando ela caio do cavalo,]I [ficou com uma tremenda dor na perna,]I]U [[acho que quebrei a perna,]I]U [[e, [a inda por cima,]I [veio um monte de cavalo,]I [e pacou em cima dela,]I [ficou com mais dor ainda,]I]U [[vei um homem de cavalo,]I [e disse]I]U [[venha no meu cavalo,]I]U [[ela foi no cavalo,]I]U [[você não vai me derrubar, do cava]I] U] [[claro eu vou te derrubar de novo,]I]U [[como assim]I]U [[sou eu disfarçado]I]U [...]

Como podemos observar, as três ocorrências não-convencionais de vírgula em lugar de ponto final, destacadas acima, coincidem com possíveis fronteiras de *U*. Casos de vírgulas não-convencionais em fronteira de *U* como as destacadas em (14') foram bastante frequentes nos textos do *cópus* que apresentavam diálogos. Aproximamos casos desse tipo aos apresentados em (9) e (10), pois acreditamos que o uso da vírgula no lugar do ponto final funciona como uma estratégia do escrevente para não perder a velocidade do texto e assegurar o interesse do leitor.

Observamos, portanto, que a produção escrita desses alunos de quinta série do Ensino Fundamental é fortemente ligada às práticas orais em que estão inscritos, as quais são caracterizadas por um fluxo contínuo que é plasmado na escrita por meio da substituição do ponto pela vírgula. Por verem seus textos como um “todo”, esses escreventes os organizam em grandes enunciados. Dessa forma, em finais de sentenças, ao invés de utilizarem o ponto final para dividir os enunciados, optam por encadeá-los por meio da vírgula.

3.3. Colocação da vírgula em posição não-convencional

No segundo tipo de uso não-convencional de vírgula analisado neste trabalho, observamos o emprego desse sinal em posição em que a convenção não pede nenhum sinal de pontuação. Por meio da tabela, a seguir, apresentamos os contextos sintáticos em que a vírgula foi empregada de forma não-convencional.

Tabela 3. Colocação da vírgula em posição não-convencional

Contextos sintáticos	n.	%	Totais	
			n.	%
(A) Entre orações:				
(A1) Para separar coordenadas aditivas de sujeitos idênticos	54	32,93	71	43,30
(A2) Para separar subordinada adverbial não antecipada	17	10,37		
(B) Entre termos dentro da oração:				
(B1) Para separar termos coordenados com o juntor 'e'	8	4,88	93	56,70
(B2) Para separar adjunto adverbial não antecipado	7	4,27		
(B3) Entre sujeito e predicado	16	9,76		
(B4) Entre verbo e complemento	27	16,46		
(B5) Entre nome e adjunto ou complemento	14	8,53		
(B6) Outros	21	12,80		

Os contextos sintáticos puderam ser agrupados em dois tipos, estabelecidos a partir do critério de a vírgula ter sido utilizada de forma não-convencional (A) entre orações ou (B) entre termos dentro da oração. De forma geral, há menos casos de colocação não-convencional de vírgula entre orações e leve tendência, com 56,7% dos dados, de empregos de vírgulas entre termos dentro da oração. De forma mais particular, se considerados os contextos sintáticos de forma isolada, verificamos uma predominância, com 32,93%, de ocorrências não-convencionais de vírgula entre orações para separar coordenadas aditivas de sujeitos idênticos. De acordo com as gramáticas normativas adotadas, só se separam as orações coordenadas ligadas pela conjunção *e* quando os sujeitos forem diferentes. Entretanto,

foi frequente o uso da vírgula entre orações coordenadas de sujeitos idênticos, como exemplificado, a seguir.

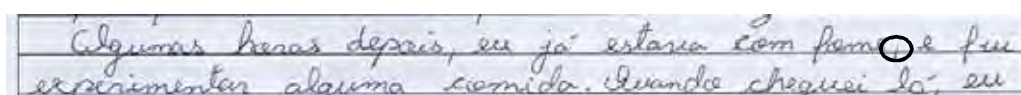


Figura 15. Vírgula para separar coordenadas aditivas de sujeitos idênticos (Texto 5c_07_05)

Relacionando-se os dois contextos sintáticos nos quais observamos a colocação não-convencional de vírgula entre orações – (A1) para separar coordenadas aditivas de sujeitos idênticos e (A2) para separar subordinada adverbial não antecipada –, poderíamos justificar a predominância do uso não-convencional desse sinal para separar coordenadas aditivas de sujeitos idênticos pelo fato de a coordenação ser uma estrutura supostamente menos complexa que a subordinação e, portanto, mais utilizada por um aluno de quinta série. No entanto, ao elaborarmos nossa hipótese explicativa, nos ancoramos em Longhin-Thomazi (2011), que, ao analisar a junção em textos produzidos por duas crianças durante as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, contribui para desvincular a coordenação – parataxe, nos termos utilizados pela autora – de certa ideia de simplicidade. Segundo Longhin-Thomazi (2011):

Os esquemas de junção empregados representam marcas da experiência que as crianças tiveram com a linguagem, especificamente com tradições da oralidade. O esquema por excelência é a parataxe, que é um recurso bastante característico de enunciações faladas (e também escritas!), por se tratar de uma forma de composição fundada num dialogismo que incita e exige do outro uma participação maior na construção do sentido, i.e., traz um traço mais saliente de diálogo, traduzindo, desse modo, os rituais do falado, com a ordenação de encadeamento de cenas que favorece a memorização.

(LONGHIN-THOMAZI, 2011, p. 245)

Dessa forma, acreditamos que a predominância do uso não-convencional de vírgula para separar coordenadas aditivas de sujeitos idênticos seja justificada não por se tratar de

uma estrutura menos complexa que a subordinação, mas sim por ser característica dos próprios textos dos alunos. Trata-se de textos narrativos nos quais a atividade de contar traz marcas das práticas orais/faladas às quais o escrevente está inscrito, práticas caracterizadas pelo encadeamento de enunciados que favorecem a construção do diálogo, instaurando uma presença, mais visível ao olhar do investigador, do outro na construção dos sentidos (LONGHIN-THOMAZI, 2011).

Observando os demais contextos sintáticos que apresentam os maiores percentuais de presença não-convencional da vírgula – com exceção do contexto sintático “outros”, que será analisado isoladamente no final da seção –, interpretamos que tais resultados de escrita apontam para a mesma direção do estudo de Fernandes (2002) feito com base em dados de fala. A autora comprovou certa correspondência entre a marcação de fronteiras prosódicas maiores (definidas como fronteiras percebidas auditivamente como maiores por falantes de Português Brasileiro) e fronteiras sintáticas maiores (definidas, em Fernandes (2002), como fronteiras entre sentenças, fronteiras entre orações e fronteiras entre sintagmas nominais sujeitos e sintagmas verbais) através de medidas de duração que comprovassem o aumento de duração no final das fronteiras em um corpús de PB. Abaixo, trazemos um dado que exemplifica essa correspondência entre sintaxe e fonologia relatada pela autora.

(9) Quando ouviram isto (pausa), eles ficaram com o coração aflito (pausa) e perguntaram [...] ¹⁶ (FERNANDES, 2002, p.4)

A autora observou, ao realizar um teste em que os ouvintes deveriam delimitar perceptualmente as fronteiras prosódicas maiores, que o parâmetro predominantemente

¹⁶ O negrito está sendo utilizado para indicar o alongamento da duração final, que, juntamente com a “pausa silenciosa”, é uma pista acústica predominantemente utilizada pelos ouvintes (falantes de PB) na percepção de fronteiras prosódicas maiores de acordo com Fernandes (2002).

utilizado para a delimitação auditiva dessas fronteiras pelos falantes de PB foi a presença de pausas silenciosas, as quais coincidiram com fronteiras sintáticas maiores, como a fronteira entre orações, identificada no exemplo acima.

Ao traçarmos relação com dados de escrita que analisamos, observamos que o grande percentual de colocação não-convencional da vírgula (i) para separar coordenadas aditivas de sujeitos idênticos, (ii) para separar subordinada adverbial não antecipada, (iii) entre verbo e complemento e (iv) entre sujeito e predicado parece mostrar que o escrevente tende a utilizar a vírgula de modo a demarcar fronteiras sintáticas maiores, as quais, conforme aponta Fernandes (2002), tendem a ser percebidas auditivamente por pausas.

Essa constatação também pode ser feita se compararmos o percentual de presença não-convencional de vírgula em casos de coordenação de orações (32,93%) e coordenação de termos (4,88%), ou ainda se compararmos os casos em que a vírgula é utilizada para separar adverbiais oracionais (10,37%) e adverbiais dentro da oração (4,27%).

Com efeito, essa constatação parece convergir com a hipótese explicativa para o grande percentual de usos não-convencionais de vírgula em posição de ponto final elaborada a partir do estudo de Ferreiro (1996). Mais uma vez, constatamos que os escreventes começam a delimitar e reconhecer unidades maiores dos enunciados escritos, pois tomam o texto como um todo e, aos poucos, vão reconhecendo suas partes.

Com o objetivo de verificar a relação entre contexto sintático do uso não-convencional de vírgula e posição da vírgula na organização dos constituintes prosódicos relevantes para a análise dos dados, obtivemos a Tabela 4.

Tabela 4. Uso não-convencional de vírgula em relação aos constituintes prosódicos por contexto sintático

Contextos sintáticos	Fronteira de I		Domínios prosódicos				Total	
	n.	%	Fronteira de ϕ	Domínio de ϕ	n.	%	n.	%
A1	54	32,93	0	0	0	0	54	32,93
A2	14	8,54	3	1,83	0	0	17	10,37
B1	5	3,05	3	1,83	0	0	8	4,88
B2	0	0	7	4,27	0	0	7	4,27
B3	2	1,22	14	8,54	0	0	16	9,76
B4	2	1,22	25	15,24	0	0	27	16,46
B5	1	0,60	13	7,93	0	0	14	8,53
B6	0	0	0	0	21	12,80	21	12,80
Total	78	47,56	65	39,64	21	12,80	164	100

Por meio da tabela, observamos que a presença não-convencional de vírgula está relacionada, predominantemente, aos domínios de I e ϕ . Todos os casos de uso não-convencional de vírgula em fronteira de U ocorreram quando esse sinal foi usado em posição de ponto final. Esse resultado revela que tal constituinte, de forma não-isomórfica, pode em alguma medida corresponder ao uso do ponto final na escrita convencional. A colocação da vírgula em posição não-convencional, portanto, está relacionada: à fronteira de I , à fronteira de ϕ e ao domínio de ϕ , sendo que os casos relacionados ao domínio de ϕ remetem a uma organização prosódica peculiar e, por isso, serão analisados separadamente a seguir.

A partir da tabela, extraímos que a separação de coordenadas aditivas de sujeitos idênticos foi a estrutura que mais possibilitou o uso da vírgula em fronteira de I , como exemplificado a seguir:

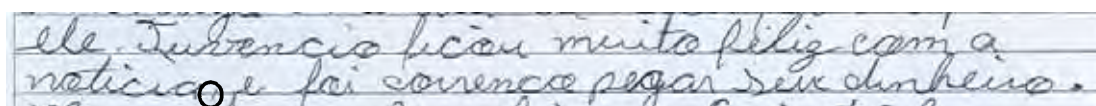


Figura 16. Vírgula para separar coordenadas aditivas de sujeitos idênticos (Texto 5b_35_01)

A vírgula em (16) foi colocada, sem necessidade do ponto de vista sintático, para separar coordenadas aditivas de sujeitos idênticos. Em enunciados orais/falados, o período em (16) pode ser realizado como duas frases entoacionais (*I*) – como indicado em (16') – com um contorno entoacional cada uma: um contorno ascendente no primeiro *I* e um contorno descendente no segundo *I*. Dessa maneira, nossa hipótese é que a vírgula estaria marcando essa mudança de contorno entoacional.

(16') [[Juvencio ficou muito feliz com a notícia.]*I* [e foi correnco pegar seu dinheiro.]*I*]*U*

No que diz respeito ao uso não-convencional de vírgula em fronteira de *I*, houve uma significativa predominância dos dados para separar coordenadas aditivas de sujeitos idênticos (32,93%) e, com o segundo maior percentual, 8,53% dos dados para separar subordinada adverbial não-antecipada. Em seguida, observamos a ocorrência de alguns dados entre termos dentro da oração, os quais, somados, representam 6,09% dos usos não-convencionais de vírgula em fronteira de *I*. Concluímos, portanto, que, nos textos analisados, o uso não-convencional da vírgula em fronteiras de *I* está, na maioria dos casos, sintaticamente relacionado ao emprego de vírgula entre orações.

Por outro lado, o uso não-convencional da vírgula em fronteiras de ϕ está, na maioria dos casos, sintaticamente relacionado ao emprego de vírgula entre constituintes dentro da oração. Dentre os seis contextos sintáticos listados, verificamos uma predominância de vírgula em fronteira de ϕ entre verbo e complemento, como exemplificado a seguir:

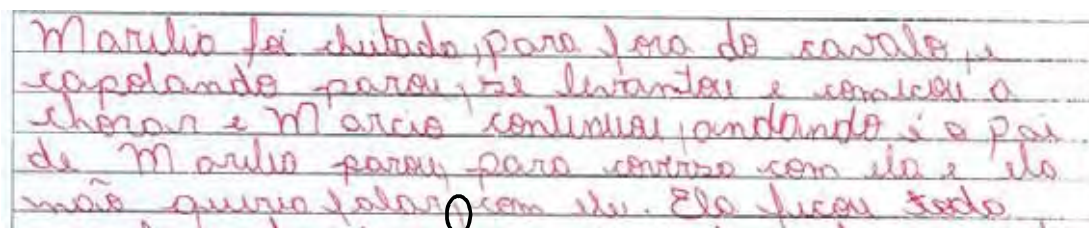


Figura 17. Vírgula entre verbo e complemento (Texto 5c_35_01)

Em (17')¹⁷, observa-se que o uso não-convencional de vírgula que ocorre após o verbo “falar” corresponde a uma fronteira de frase fonológica (ϕ).

(17') [[[Marília] ϕ [foi chutada,] ϕ]I [[para fora] ϕ [do cavalo,] ϕ]I [[e capotando] ϕ]I [[parou,] ϕ]I [[se levantou] ϕ]I [[e começou] ϕ [a chorar] ϕ]I]U [[e Marcio] ϕ [continuou, andando] ϕ]I [[é o pai] ϕ [de Marília] ϕ [parou,] ϕ [para conversa] ϕ [com ela] ϕ]I [[e ela] ϕ [não quis] ϕ [falar,] ϕ [com ele.] ϕ]I]U

Da análise desse dado, temos indícios de percepção do escrevente de uma fronteira sintático-prosódica que motiva, em certa medida, o emprego não-convencional de vírgula destacado. Esse uso não-convencional de vírgula entre verbo e complemento, assim como o uso entre sujeito e predicado, que representa o segundo maior percentual de ocorrências não-convencionais de vírgula em fronteira de ϕ , como já anunciado, apontam para a mesma direção do estudo de Fernandes (2002). Enfim, mais uma vez, verificamos que os alunos de quinta série tendem a reconhecer as unidades sintáticas maiores, demarcando por meio da vírgula essas fronteiras as quais correspondem a fronteiras entre sentenças, fronteiras entre orações, fronteiras entre sintagmas nominais sujeitos e sintagmas verbais.

¹⁷ A depender da interpretação, os usos de vírgula em “Marília foi chutada, para fora do cavalo” e “o pai de Marília parou, para conversa com ela”, aqui interpretados como vírgulas para separar estruturas parentéticas, podem também ser interpretados como usos não-convencionais de vírgula entre verbo e complemento.

Para além dos dados que sinalizam tendências dos usos não-convencionais de vírgula em textos de alunos de quinta série do Ensino Fundamental, vale a pena analisar os usos não-convencionais de vírgula classificados como “outros casos”. Trata-se de casos em que a vírgula não é colocada em posição que coincide com fronteiras de domínios prosódicos, mas sim dentro do domínio. Observamos 21 ocorrências desse tipo de emprego de vírgula e todas elas ocorreram dentro do domínio de ϕ . A menor frequência de usos não-convencionais da vírgula no domínio de ϕ remetem, a nosso ver, a uma representação mais particular da organização prosódica. Nesses casos, a vírgula está relacionada à marcação de foco prosódico, estando associada à informação semântica, como observamos no exemplo a seguir.

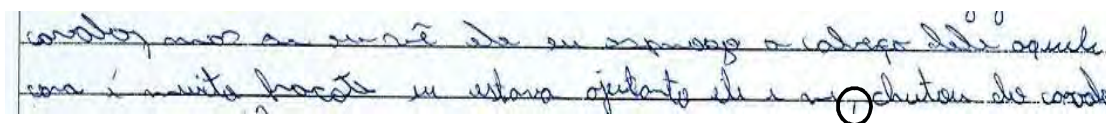


Figura 18. Vírgula marcando foco (Texto 5c_13_01)

No dado em (18') – transcrito abaixo –, a vírgula dá pistas da projeção de foco prosódico no clítico *me*, colocado à esquerda do verbo *chutou*. Nesse caso, a vírgula marcaria o elemento focalizado que está à sua esquerda, enfatizando a informação de quem foi chutado.

(18') [[mas se eu vê ele]I [eu esmago a cabeça dele]I]U [[aquele cara é muito fracote]I [eu estava ajudando ele]I [e [me, chutou]ϕ [do cavalo]ϕ]I]U

Há também a possibilidade de a vírgula indiciar uma breve pausa para introduzir o elemento seguinte, o qual pode ou não carregar um contorno focalizador. Nesses casos, a pausa, iniciada pela vírgula, introduz o elemento focalizado que está à sua direita e não à sua

esquerda como nos outros casos de vírgula que assinalam foco. Em (19), apresentamos uma ocorrência em que a vírgula, no domínio de ϕ , indicia pausa para introduzir elemento que não necessariamente carrega foco, mas que pode ser portador de acento tonal.

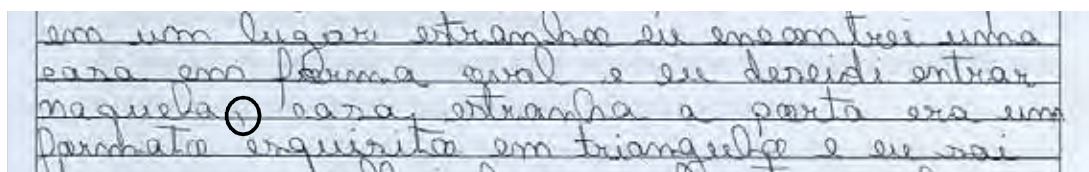


Figura 19. Vírgula indicia pausa para destacar elemento seguinte (Texto 5a_01_05)

Em (19'), tem-se a estrutura prosódica da sentença. Como mencionado, esse dado pode ser interpretado como decorrente da possibilidade de haver uma breve pausa na posição em que a vírgula foi posicionada. Ressaltamos, ainda, o caráter de hesitação que essa vírgula sugere. De fato, ao realizar a descrição de um lugar caracterizado como “estranho”, “esquisito”, o escrevente parece hesitar, como se procurasse palavras para descrever algo “inusitado”, que é totalmente diferente daquilo que ele conhece.

(19') (...) [[e andei até que em um lugar estranho] **I** [eu encontrei uma casa em forma oval] **I** [e eu desejei entrar] **I**] **U** [[[naquela casa estranha] ϕ] **I** [[a porta] ϕ [era] ϕ [um formato esquisito] ϕ] **I** [[em triangulo] ϕ] **I**] **U** [e eu sai da casa] **I** [e olhei bem o planeta] **I** [e ele parecia um quadrado] **I**] **U** (...)

Enfim, as vírgulas posicionadas no domínio de ϕ indiciam foco prosódico ou acentos tonais em palavras não-cabeça de ϕ . Portanto, os usos não-convencionais de vírgula dão pistas da complexa relação que estabelecem com características prosódicas dos enunciados orais/falados na medida em que evidenciam, na escrita, tanto elementos que podem ser menos

proeminentes prosodicamente quanto elementos facilmente identificáveis em termos perceptuais, como os elementos focalizados.

3.4. Resumo

Na presente seção, foram apresentados os resultados acerca do uso não-convencional de vírgula em textos de alunos de quinta série do Ensino Fundamental. Resumimos, então, os principais resultados encontrados:

(i) há predominância de usos não-convencionais definidos pela troca de vírgula por outro sinal de pontuação. Portanto, na maioria dos usos não-convencionais de vírgula, apesar de o escrevente não utilizar o sinal de pontuação convencionalmente esperado, ele reconhece a posição em que o sinal deve ser empregado;

(ii) em relação à organização prosódica, de acordo com o modelo de Nespor & Vogel (1986), as ocorrências não-convencionais de vírgula revelaram relação com os três constituintes mais altos da hierarquia prosódica: o enunciado fonológico (U), a frase entoacional (I) e a frase fonológica (ϕ), sendo que a grande maioria dos usos não-convencionais de vírgula que analisamos coincide com as fronteiras desses constituintes. No entanto, identificamos, também, uma pequena parte desses usos de vírgula posicionada dentro do domínio de ϕ , os quais indiciam foco prosódico ou acentos tonais em palavras não-cabeça de ϕ ;

(iii) de modo geral, verificamos maior tendência de uso não-convencional da vírgula em fronteira de U . Por meio desse resultado, verificamos que as crianças começam a delimitar e reconhecer unidades maiores, pois pensam no texto como um todo e, aos poucos, vão reconhecendo suas partes;

(iv) a produção escrita dos alunos é fortemente ligada às práticas orais em que estão inscritos, as quais são caracterizadas por um fluxo contínuo plasmado na escrita por meio da substituição do ponto pela vírgula. Por verem seus textos como um “todo”, esses escreventes, muitas vezes, os organizam em grandes enunciados. Dessa forma, em finais de sentenças, ao invés de utilizarem o ponto final para dividir os enunciados, optam por encadeá-los por meio da vírgula;

(v) os escreventes tendem a reconhecer as unidades sintático-prosódicas maiores, demarcando por meio da vírgula fronteiras sintáticas maiores, como fronteiras entre sentenças, fronteiras entre orações, fronteiras entre sintagmas nominais sujeitos e sintagmas verbais;

(vi) o uso não-convencional da vírgula em fronteiras de *I* está, na maioria dos casos, sintaticamente relacionado ao emprego de vírgula entre orações; já o uso não-convencional da vírgula em fronteiras de ϕ está sintaticamente relacionado ao emprego de vírgula entre constituintes dentro da oração.

(vii) o percentual de usos não-convencionais sofre diminuição da primeira proposta, aplicada no início do ano, para as duas últimas, aplicadas no final do ano letivo. Esse resultado indicia que o processo de escolarização percorrido pelos alunos durante o ano letivo atuou de forma significativa no que diz respeito ao uso da pontuação.

Considerações finais

Neste trabalho, analisamos usos não-convencionais de vírgulas em textos de alunos de quinta série do Ensino Fundamental de uma escola pública do noroeste paulista com o objetivo de responder às seguintes questões:

- Partindo da hipótese de que parte das motivações das ocorrências não-convencionais de vírgula possa estar estreitamente ligada às características prosódicas dos enunciados orais/falados, em que medida fronteiras de domínios prosódicos podem motivar a colocação não-convencional dessas vírgulas?
- O que esses usos não-convencionais de vírgula revelam acerca da relação entre a fala e a escrita e entre o sujeito e a linguagem no momento de produção do texto?

A fim de obter respostas a essas questões, percorremos o seguinte caminho: partimos de uma recusa a uma visão de que os empregos não-convencionais de vírgula são vistos como produto de uma relação de interferência da fala na escrita, sendo a escrita, nessa visão, tomada como representação da fala. Em contrapartida, ancoramo-nos em uma concepção de escrita heterogeneamente constituída, como propõe Corrêa (2004), e, juntamente com o autor, assumimos o falado e o escrito como práticas sociais vinculadas ao letramento e à oralidade.

Baseados nessa concepção de escrita, estabelecemos relações entre o ritmo da escrita, observado por meio do uso não-convencional de vírgula, e a prosódia da língua utilizando o modelo da teoria de fonologia prosódica de Nespor & Vogel (1986) como ferramenta de análise.

A respeito do primeiro questionamento que fizemos, verificamos que o emprego não-convencional de vírgula, em geral, ocorre em posições que podem ser identificadas como fronteiras de domínios prosódicos. Na análise realizada, distinguimos dois tipos de usos não-convencionais de vírgula: (i) a escolha não-convencional da vírgula em relação a outro possível sinal de pontuação e (ii) a colocação da vírgula em posição não-convencional. Verificou-se uma predominância de usos não-convencionais definidos pela escolha não-convencional da vírgula em relação a outro possível sinal de pontuação, os quais, em sua maioria, coincidem com fronteiras de *U*. Já o uso não-convencional da vírgula em fronteiras de *I* está, em geral, sintaticamente relacionado ao emprego de vírgula entre orações; e o uso não-convencional da vírgula em fronteiras de ϕ está sintaticamente relacionado ao emprego de vírgula entre constituintes dentro da oração.

Observamos que, apesar de a produção escrita dos alunos de quinta série do Ensino Fundamental apresentar muitas ausências de vírgula – fato que, sob um ponto de vista que considera a interferência da fala na escrita, poderia levar a pensar que esses escreventes não atribuem marcas de oralidade ao texto –, ela é fortemente ligada às práticas orais/faladas em que os escreventes estão inscritos, as quais são caracterizadas por um fluxo contínuo que é plasmado na escrita, muitas vezes, por meio da substituição do ponto pela vírgula. Quanto à relação entre o sujeito e a linguagem no momento de produção do texto na escola, constatamos, portanto, que, por verem seus textos como um “todo”, esses escreventes, em geral, os organizam em grandes enunciados, dessa forma, em finais de sentenças, ao invés de utilizarem o ponto final para dividir os enunciados, optam por encadeá-los por meio da vírgula.

Quanto à relação entre a fala e a escrita, observamos que, ao pontuar, o escrevente parece mostrar-se sensível a limites dos constituintes mais altos da hierarquia prosódica,

aqueles que coincidem com fronteiras sintáticas maiores, como fronteiras entre sentenças, fronteiras entre orações, fronteiras entre sintagmas nominais sujeitos e sintagmas verbais.

Dessa forma, argumentamos que os empregos não-convencionais de vírgula aparecem como resultado do trânsito do sujeito escrevente por diferentes práticas de linguagem, tanto orais quanto letradas, e não como “uma interferência indesejada da fala na escrita”, como observa Tenani (2008). Interpretamos esses resultados, portanto, como uma marca que evidencia como se dá a relação entre a fala e a escrita e entre o sujeito e a linguagem no momento de produção do texto.

Neste trabalho, centramo-nos mais especificamente na relação entre prosódia e escrita, privilegiando o primeiro eixo de circulação do escrevente, proposto por Correa (2004) ao definir o modo heterogêneo de constituição da escrita. Consideramos, porém, que trabalhos em que se possam analisar a relação do uso de vírgula com a emergência dos segundo e terceiro eixos de circulação do escrevente poderão trazer contribuições de grande importância para o estudo do uso da pontuação e da heterogeneidade da escrita.

Outra noção não privilegiada neste estudo diz respeito ao contexto de produção de texto, bem como do tipo de atividade solicitada, que pode ser tomado como importante na caracterização das produções textuais analisadas. Estudos que tivessem preocupações dessa natureza poderiam abordar, por exemplo, questões relacionadas ao gênero e às características textuais das redações. Para tanto, novos estudos se fazem necessários.

Com os resultados alcançados, acreditamos ter obtido elementos que identificam características sobre os usos da vírgula (e da pontuação de modo geral) por alunos ingressantes no Ensino Fundamental II e, desse modo, ter oferecido contribuições às práticas pedagógicas de ensino dos sinais de pontuação. Com esta dissertação, pretendemos ajudar a mostrar, por exemplo, que posição pode assumir o leitor do texto do aluno (que pode ser o

professor) no que se refere a elaborar hipóteses sobre como o aluno está se posicionando em seu trabalho com a linguagem.

Para além das práticas pedagógicas, acreditamos ter oferecido contribuições teóricas para os campos da escrita e da Fonologia Prosódica, ressaltando a importância do texto escrito por crianças em processo de aquisição da escrita para reforçar questões de teorias fonológicas e a indissociabilidade de práticas orais/letradas e fatos linguísticos falados/escritos.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997.

ARAÚJO-CHIUCHI, A. C. *Os usos de vírgulas em textos de alunos de quinta série do ensino fundamental*. Relatório de Iniciação Científica, UNESP S. J. Rio Preto, 2010. (mimeo)

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. feita a partir do francês: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 22 abr 2011.

CAGLIARI, L. C. *Elementos de Fonética do Português Brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Paulistana, 2007. v. 1. 194 p.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Linguagem & Comunicação social: visões da linguística moderna*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Pontuação: sobre seu ensino e concepção. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas: ABL/Mercado Aberto, nº 24, ano 13, 1994. p. 52-65

CUNHA, C. F da; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAHLET, V. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

ESVAEL, E. V. S. *Pontuação na escrita de universitários: a função enunciativa da vírgula*. 2005, 124f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

FERNANDES, F. R. *Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. O papel do ritmo nas escolhas léxico-sintáticas em português europeu e em português brasileiro. In: 50º Seminário do Grupo de Estudos Linguístico do Estado de São Paulo - GEL, 2002, São Paulo. *Estudos Linguísticos XXXII. Anais do 50º Seminário do Grupo de Estudos Linguístico do Estado de São Paulo - GEL*. São Paulo, 2002.

FERREIRO, E. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; MOREIRA, N. e HIDALGO, I. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever – estudos psicolinguísticos comparativos*. São Paulo: Ática, 1996.

FROTA, S. *Prosody and focus in European Portuguese*. Tese de Doutorado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1998. Publicado por Garland Publishing (series Outstanding Dissertations on Linguistics). New York/London, 2000.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Trad. Betânia Amoroso. 8ª impressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GUSSENHOVEN, C.; JACOBS, H. Phonology above the word. In: _____. *Understanding Phonology*. London: Arnold, 1998, p. 239-255.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. *Alfa*, Araraquara, v.55, n.1, p.225-248, 2011.

NESPOR, M. & VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht-Holland: Foris Publications. 1986.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 47-56.

ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *DELTA* v.13, 1997.

ROCHA LIMA, L. H. da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 27 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação* [online], n.11, p. 05-16, 1999.

SILVA, A.; BIRUEL, A. M. S. & MORAIS, A. G. Como os livros didáticos das séries iniciais tratam o ensino e a aprendizagem da pontuação? In: *Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. São Cristóvão: UFS, 2003.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. Disponível em: www.fae.ufmg.br/ceale. *Língua escrita*, Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007.

SILVA, C. S.; BRANDÃO, A. C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In: MORAIS, A. G. *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 121-139.

SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. *Scripta* (PUCMG), Belo Horizonte: Editora Puc MG, v. 2, n. 2, p. 87-106, 1999.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*, v. 1. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. P. 75-97.

SONCIN, G. C. N. *Os usos da vírgula em textos de alunos da última série do Ensino Fundamental*. 2009. 73 f. Relatório parcial de Iniciação Científica FAPESP . (Graduando em Letras) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. Orientadora: Luciani Ester Tenani.

TENANI, L. E. Notas sobre a relação entre constituintes prosódicos e ortografia. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 16, p. 231-245, 2008.

_____. *Domínios prosódicos no Português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. Campinas: 2002, Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. *Análise prosódica das inserções parentéticas no corpus do projeto da Gramática do Português Falado*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

Anexos

Proposta 1

- Observe a tirinha e discuta com seus colegas e professor(a) como o tema amoroso é tratado.



- A partir da discussão, escreva um texto em que dê continuidade à história, contando o que aconteceu com cada uma das personagens após a cena do último quadrinho. Para escrever seu texto, assuma a visão de uma das personagens.
 - Seu texto deve conter de 20 a 25 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura. Dê um título a seu texto.
-

Proposta 5

- Leia o trecho abaixo, retirado do livro “Este admirável mundo louco”, de Ruth Rocha.

Sou estudante de fláritis, na Universidade de Flutergues. Por acaso, passeando no disco voador Firula 3 fui parar no conjunto estelar Fléquitos. Como estivesse sem combustível, tentei descer em algum planeta a fim de poder me reabastecer.

O 3º planeta deste sistema me pareceu jeitoso, pois nele há grandes massas de água. Como todos sabemos, este planeta é habitado por seres estranhíssimos, uns diferentes dos outros. Vamos chamar estes espécimes de freguetes, que são a coisa mais parecida com os terráqueos de que eu me lembro.

Como é que eles são? Vou tentar descrevê-los.

Em cima eles têm uma esfera, só que não é bem redonda. De um lado da esfera tem uns fios muito finos, que são de muitas cores. Do outro lado tem o que eu acho que é a cara deles.

Na cara, bem em cima, eles têm umas bolas que eles chamam de olhos. É por aí que sai, às vezes uma aguinha. Mas só às vezes. Um pouco mais em baixo tem uma coisa que salta pra fora, com dois buraquinhos bem em baixo. Isso eles chamam de nariz. Mais abaixo ainda tem um buraco grande, cheio de grãos brancos e tem uma coisa vermelha que mexe muito.

[...]

Eu poderia ainda contar muitas coisas sobre este planeta. Mas como eu não entendi quase nada, acho que não adianta muito. Recomendo, por isso uma nova visita ao planeta, mas com muito cuidado, por um grupo especializado em planetas de alto risco. Pois este planeta, que é chamado por seus freguetes de Terra é incrivelmente semelhante ao planeta Flórides do sistema Flíbito, que se desintegrou, na era Flatônica, não se sabe por que, mas, que nessa ocasião despreendeu grandes nuvens de fumaça em forma de cogumelos...

ROCHA, Ruth. Admirável Mundo Novo. São Paulo: Salamandra, 2003.

- Imagine que você é um astronauta que foi mandado a algum planeta do Sistema Solar. Quando você chegou lá, encontrou alguns habitantes daquele planeta estranho.
- Da mesma maneira que o extraterrestre descreveu o planeta Terra, escreva uma narrativa, em que você seja o personagem principal, contando como que era o planeta e seus habitantes.
- Seu texto deve conter de 20 a 25 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura. Dê um título a seu texto.

Proposta 6



- Com a chegada das Festas do Final do Ano, acontecem várias promoções de prêmios e sorteios de viagens. Suponha que, neste ano, ocorra um sorteio de quatro pacotes turísticos para os alunos de sua escola e que você ganhe uma viagem de avião, com direito à acompanhante, por 8 dias, à Disneylândia, nos EUA, com tudo pago!
- Com base em seus conhecimentos, conte como espera que sejam esses oito dias da viagem.
- Seu texto deve conter de 20 a 25 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura. Dê um título ao seu texto.