

“Se uma pessoa tá falando, então não precisa ponto final”: relações entre oralidade e escrita nas concepções de crianças alfabetizandas sobre a pontuação

Vivian Steyer*

1 Introdução

Na presente comunicação, apresento dados referentes a uma pesquisa que procurou estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual, em geral, e da pontuação, em particular, dentro de pressupostos piagetianos. Analisarei, especificamente, as relações entre oralidade e escrita identificadas nas concepções das crianças alfabetizandas sobre a pontuação.

2 O contexto da pesquisa e os resultados gerais

Analisando os textos produzidos por meus ex-alunos, crianças alfabetizandas, minha atenção voltou-se para o sistema formal de apresentação textual, ou seja, para a forma como as crianças apresentavam seus textos. Efetuei uma série de levantamentos nestes textos e observei que as produções textuais pareciam se encontrar em diferentes níveis do ponto de vista de uma apresentação textual. Surgiu, então, a seguinte questão: Haveria uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual? Com esta preocupação em mente, empreendi uma pesquisa cujo foco foi a aquisição da linguagem escrita, considerando-a do ponto de vista da teoria psicogenética (Piaget, 1990), mais o aporte da lingüística textual (Fávero; Koch, 1994).

O objetivo geral da pesquisa foi “estabelecer a psicogênese do sistema formal de apresentação textual”, buscando compreender como a criança imprimia “indícios” (Jolibert, 1994) no seu texto e como os interpretava no texto do “outro”. Por “sistema formal de

* ULBRA – Universidade Luterana do Brasil.

apresentação textual" entendo o sistema que engloba todos os aspectos que concernem à forma de apresentação de um texto (Ferreiro; Teberosky, 1985), menos a ortografia: pontuação, letras maiúsculas, separação entre as palavras e as frases, margens, parágrafos e linhas novas, traçado de letras e linhas, translineação e diagramação textual, os quais denominarei "aspectos formais".

A perspectiva de produção/interpretação textual que norteou esta pesquisa insere-se, de maneira ampla, na concepção de "letramento" (Matencio, 1994), compreendendo a criança como "sujeito ativo" (Ferreiro, 1995), ao mesmo tempo leitor e escritor, produtor e interpretador de textos, protagonista de uma relação interativa e criativa com o texto (Charmeux, 1994). Dentro desta perspectiva, os aspectos formais são componentes do texto e, por este motivo, absolutamente necessários para a produção de sentido por parte do escritor/produtor e do leitor/interpretador deste texto. Em função disto, tornou-se necessário compreender como ocorre, do ponto de vista psicogenético, a interação da criança com os textos, tanto do ponto de vista da escrita/produção quanto da leitura/interpretação textuais.

As informações foram levantadas em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre/RS. O universo desta pesquisa estava composto de 91 crianças, assim divididas: 12 crianças do jardim nível B (06 de cada turma), 61 crianças das três turmas de 1ª série e 18 crianças da 2ª série (06 de cada turma). A faixa etária estudada foi, então, a dos 5 a 8 anos. A pesquisa acompanhou o ano letivo de 1995 (março a dezembro). As entrevistas foram aplicadas individualmente, pelo método clínico-crítico de Piaget (1985).

Empreendi a pesquisa através de seis diferentes fases (por ordem cronológica): I: Ditado de cinco palavras e três frases. II: Montagem de frases a partir de cartões que apresentavam palavras e sinais de pontuação. III: Ditado de cinco palavras e três frases (reaplicação). IV: Escrita (livre) de um texto (livre). V: Exploração dos aspectos formais de apresentação textual em uma série de livros de literatura infantil. VI: Escrita de uma história dada.

Para fins de análise da produção/interpretação textuais das crianças, os resultados foram agrupados em três categorias: produtos, procedimentos e concepções.

Os resultados evidenciam que parece existir uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual e que esta psicogênese é definida por uma tensão entre a imposição da convenção pelo meio social (professora, família, portadores de texto) e a construção que a própria criança precisa efetuar para se apropriar dos

aspectos formais. E, além disto, que esta psicogênese é constituída pelos seguintes fatores: a interação da criança com a convenção, o processo de construção textual, a consciência da criança sobre seus atos de leitura e escrita (consciência metalingüística) e a representação da figura do "outro/leitor".

Em função do espaço que disponho não apresentarei maiores detalhes sobre a psicogênese do sistema formal de apresentação textual e seus fatores constituintes. Com relação à pontuação, constatei que, no subnível IA, a criança a encara como "possível" mas esta possibilidade é limitada por pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades,¹ no subnível IB, já há liberação das pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades, e no subnível IIA, a criança começa a subordinar os possíveis às relações de necessidade e de impossibilidade.

Passarei a analisar, a seguir, o tema central desta comunicação: as relações entre oralidade e escrita.

3 As relações entre oralidade e escrita nas concepções sobre a pontuação

Durante as entrevistas, verifiquei que algumas crianças (de 1ª e de 2ª série) apresentaram textos com algumas peculiaridades, as quais me levaram a aprofundar o interrogatório para tentar descobrir quais os procedimentos envolvidos.

Os textos das crianças tinham a característica de ou estarem completamente desprovidos de pontuação, ou apresentarem pontuação. O que as crianças haviam feito era o seguinte: no registro da linguagem oral, não utilizar pontuação e, no registro da linguagem escrita, utilizá-la. Para três crianças, de turmas diferentes (21 e 22) e de séries diferentes (1ª e 2ª), a concepção era evidente: "se o texto provém da linguagem escrita, então eu pontuo; se o texto provém da linguagem oral, então eu não pontuo".

Cabe, neste momento, então, conhecer um pouco mais sobre as concepções das crianças com referência à pontuação para entender de onde surgem, por exemplo, estas situações não convencionais e como elas se atualizam. Enfim, procurando compreender como é o processo de apropriação da pontuação na faixa etária investigada.

¹ As "pseudonecessidades" (Piaget, 1985, 1986) se constituem em "[...] confusão entre o que é geral e o que é necessário, por um lado, e a indiferenciação entre o que é factual e o que é normativo." (Piaget, Garcia, 1987, p. 67). É a "pseudo-impossibilidade", que é "complementar da pseudonecessidade" (Piaget, 1985, p. 31), se constitui em imposição de "interdições" (Piaget, Garcia; 1987, p. 67).

A primeira situação em que esta concepção foi detectada foi numa entrevista com uma criança de 2ª série, na fase IV, a qual resolveu escrever o filme "O Rei Leão". Observe-se o excerto da entrevista:

V: Então tu usas letra maiúscula no título... L: No título. Só que aqui eu não fiz nas outras frases, porque no filme não tá escrito em frases. No caderno a gente faz... Começa com letra maiúscula, daí termina a frase e põe ponto. Daí começa com letra maiúscula. Daí faz o ponto quando termina a frase. V: E como é esse... Me explica esse negócio do filme. Como é que é isso? Que no filme não... L: É que no filme é dublado. E eles só falam. É só os leõezinhos e os animais que falam. V: Não estou entendendo. Continual L: Assim, ó. Não tem nada escrito, de frases, no filme. V: São só falados. L: É. Eles só falam. Só isso. (...) V: Porque os animais só falavam, tu não fizeste este negócio de colocar letra maiúscula no começo e ponto no final? L: Não. V: Eu estou quase entendendo mas eu queria que tu me explicasses um pouquinho mais. L: Eu podia ter feito. Frase com frase com frase com frase. É que daí ia demorar muito. V: Por que ia demorar muito? L: Porque daí, no filme, eu não sei até onde que é o ponto. Prá mim é tudo a mesma coisa. Porque no filme, não sei, não mostra. V: Porque no filme não mostra os pontos. Tu não sabes onde é o lugar dos pontos porque no filme não mostra. (LÍV21-IV)

Para a criança, como "eles só falam" e "Não tem nada escrito, de frases, no filme.", não é possível pontuar o texto, e ela não o fez. Ela ainda explica que "podia ter feito" só que "Prá mim é tudo a mesma coisa. Porque no filme, não sei, não mostra.". Estes trechos são significativos porque evidenciam a questão do registro da linguagem oral: não é possível pontuar o texto, porque quando as pessoas falam, é tudo a mesma coisa, isto é, no filme, não aparecem os sinais de pontuação como num livro. Neste caso, esta criança e outras, consideram a linguagem oral como uma realidade onde não existe pontuação, porque quando se fala "não mostra". Entretanto, quando pedi que ela relesse o texto e procurasse descobrir o lugar do ponto, se houvesse, aconteceu o seguinte:

V: (Cont.) Mas será que tu não podias tentar descobrir onde é o lugar do ponto? L: (Relê o texto e pontua adequadamente a primeira frase.) (...) V: Vamos ver! Tenta explicar: o que tu estavas pensando que tu estavas escrevendo? L: É que aqui eles falam tudo junto. Não tem um ponto. Não dá prá ver direito quando a gente vê no filme. V: Muito interessante isso aí. Porque no filme não tem, tu não sabes onde é o lugar. Como é que agora, que tu já escreveste, tu sabes onde é que é (o ponto). Porque é que agora, que tu estás lendo... L: É que é mais fácil. Agora que tá lendo, a gente se dá conta. V: Então na hora de escrever é mais difícil. Depois que tu escreveste, aí tu já consegues localizar onde é. (LÍV21-IV)

Há dois momentos bem distintos na relação de LÍV com o texto. No primeiro momento, LÍV tentava registrar a linguagem oral, as falas das personagens, e o fazia sem pontuação. Quando propus a releitura, LÍV passou a se relacionar com outra realidade, a linguagem escrita, o seu próprio texto, o qual já estava escrito. Assim, quando ela disse: "Agora que tá lendo, a gente se dá conta.", fica evidente que ela não estava mais se referindo ao filme mas ao texto escrito. Portanto, já era possível pontuar.

Considerarei este caso surpreendente e imaginei que fosse uma situação individual, que não refletisse as concepções de um grupo de crianças, quando me deparei com outra situação. Nesta situação, também na fase IV, a criança utilizou a figura do narrador (ela própria). Portanto, como ela estava "falando", não era preciso pontuar:

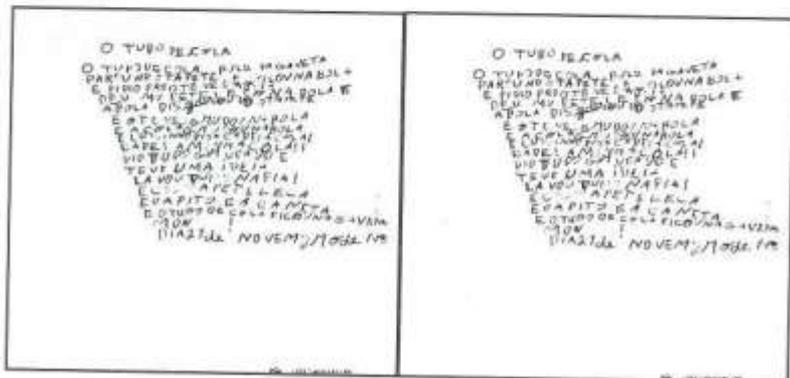
V: Outra coisa. Tem criança que me diz que quando a gente escreve tem que colocar um ponto final no fim de cada linha. Essa criança está certa ou está errada. G: Tá errada. V: Por quê? G: Porque se uma pessoa tá falando, então não precisa ponto final. Eu tô falando ou eu não tô falando aqui nessa história? V: Sim, no teu texto. G: Eu falei até o fim, não falei? V: Ah! Então se a pessoa está falando, então não precisa ponto final. G: Sim. É. É. (GAB22-IV)

A situação é a mesma: o registro da linguagem oral, só que, ao invés de registrar a fala das personagens, GAB registrava sua própria fala, como narradora. No início do texto, GAB colocou um travessão e disse: "Porque eu tava falando.". De forma muito coerente, "Porque eu falei do início até o fim.", ela não colocou ponto no final do texto, "Porque se uma pessoa tá falando, então não precisa ponto final.". Assim, o registro da linguagem oral, para esta criança, prescinde a pontuação.

A terceira situação ocorreu na fase VI. Este caso foi bem mais interessante do que os anteriores porque a criança, de 1ª série, apresentou dois produtos bem diferenciados. MÔN12 pertencia ao grupo 1 (em que eu solicitava que as crianças escrevessem a história que eu havia lido - H11 - e, no dia seguinte, criassem uma outra história - H21). Em H11 escreveu a história que eu havia lido, com uma série de sinais de pontuação, e, em H21, optou por escrever o filme "O Rei Leão" sem colocar NENHUM sinal. Observe-se o excerto:

V: Ontem tu disseste que, prá terminar, tinha que ter o ponto de interrogação. E hoje? M: Hoje, não. V: Hoje não precisa colocar nada para terminar? M: Hoje não precisa porque na fita (de vídeo) não tem essas coisinhas (sinais). (MÔN12-H21)

Os dois produtos de MÔN apresentavam a seguinte diferenciação: H11 continha o registro da linguagem escrita, o texto de um livro que ela havia folheado e que continha as "coisinhas", os sinais; H21, por outro lado, era o registro de um filme e, assim como LÍV já havia dito, "na fita (de vídeo) não tem essas coisinhas (sinais)" porque as personagens estão falando. A concretude dos dois textos de origem era diferente: um era um livro e o outro, uma fita, um filme. Os textos produzidos pela criança atualizam esta concepção. Observe-se as reproduções digitalizadas dos textos (H11, esquerda e H21, direita):



Os textos das crianças (LÍV, GAB e MÔN) pareciam indicar que havia dois procedimentos envolvidos:

- **procedimento 1:** em caso de registro da linguagem oral, não utilizar pontuação.
- **procedimento 2:** em caso de registro da linguagem escrita, utilizar pontuação.

Estes dois procedimentos pareciam ser determinados por uma pseudonecessidade, a qual chamei de "é necessário utilizar pontuação apenas quando se registra a linguagem escrita" e, por uma pseudo-impossibilidade, a qual chamei de "é impossível utilizar pontuação quando se registra a linguagem oral", ambas características do subnível IA. Assim, estes procedimentos pareciam indicar uma relação pseudonecessária entre a pontuação e o registro da linguagem oral e da linguagem escrita. Esta relação constava do seguinte: quando se está registrando a linguagem oral, isto é, pessoas falando, não se utiliza pontuação, já que, quando as pessoas falam, a pontuação não é vista; quando se está escrevendo uma história de um livro, então sim é preciso pontuar, já que a história está escrita

com pontuação. E, aspecto muito importante, esta relação evidenciava que as crianças diferenciavam estas duas linguagens a ponto de registrá-las de forma diferente.

Para estas crianças, os sinais não eram desconhecidos; eram até utilizados (como MÔN em H11). Sua utilização, ou não, era determinada pela concepção pseudonecessária ou pseudo-impossível que as crianças faziam do registro da linguagem em questão: se oral ou escrita.

4 Implicações para a alfabetização

As relações entre oralidade e escrita já haviam sido observadas por Abaurre (1992, p. 139). A autora verificou que as crianças adotavam procedimentos diferentes de segmentação das palavras quando registravam o discurso falado do que quando registravam o discurso do narrador. No presente universo, esta distinção também provocou diferentes procedimentos, só que, desta vez, relacionados à ausência (no discurso falado) e à presença (no discurso escrito) de pontuação.

Considerando-se esta concepção apresentada pelas crianças e as ponderações de Maraschin (1995) de que "a ênfase nos aspectos orais da escrita ajuda os escolares a 'escrever como se fala', tomando a escrita como uma metáfora da oralidade" (p. 94), posso afirmar que a "ênfase nos aspectos orais" acaba por favorecer, para algumas crianças, a escrita de textos sem pontuação, já que, para as crianças, a linguagem oral não é pontuada.

Posso acrescentar, ainda, que algumas professoras alfabetizadoras, às vezes, favorecem que as crianças produzam textos sem pontuação. Explicando. Às vezes, as professoras alfabetizadoras, no intuito de auxiliarem as crianças a escrever, dizem: "Escreve como tu falas!". Este "auxílio" pode favorecer que as crianças, que apresentam esta "crença subjetiva", omitam proposadamente a pontuação por acreditarem que as professoras estejam propondo que elas registrem a linguagem oral e não a linguagem escrita.

Estas três crianças, e muitas outras com certeza, precisarão percorrer um longo caminho para compreender as interpenetrações entre linguagem oral e escrita, de que Wold (1992) comenta. Precisarão compreender que escrever é mais do que "escrever como se fala". Precisarão compreender que a linguagem oral também pode ser registrada e que, neste registro, ela é tão pontuada quanto a linguagem escrita.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary Aizawa (Org.) *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992, p. 135-142.
- CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: introdução*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GODMAN, Yetta M. (Org.) *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 22-35.
- ; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- JOLIBERT, Josette (Coord.). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KAUFMAN, Ana María. *A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MARASCHIN, Cleci. *O escrever na escola: da alfabetização ao letramento*. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1995.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras; Autores Associados, 1994.
- PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- . *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- . *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, [198?].
- , GARCIA, Rolando. *Psicogênese e história das ciências*. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas pedagógicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994.
- WOLD, Astri Heen (Ed.) *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press, 1992.