

A PONTUAÇÃO COMO PONTO COMUM ENTRE LEITOR E ESCRITOR*

Marisa Magnus Smith

Centro de Pesquisas Lingüísticas da PUCRS

RESUMO

Embora a pontuação seja componente importante do texto, seu estudo limita-se geralmente ao nível da frase, e poucos lingüistas têm-se ocupado de investigar suas implicações textuais. Neste artigo, propõe-se considerar a pontuação como um sistema de sinais que atuam como ponto de convergência entre escritor e leitor, a qual pode ser tornada consciente pela leitura oral do texto. Nesse sentido, faz-se uma abordagem dos aspectos teóricos mais importantes, e relata-se pesquisa realizada com alunos do primeiro semestre do Curso de Letras da PUCRS.

ABSTRACT

Although punctuation is an important feature of texts, its study is generally carried out within phrase boundaries and its textual implications have seldom deserved linguists' attention. In this article, punctuation is considered as a system of signs which behave as a link between reader and writer. It is also argued whether the awareness of such a connection can be developed through oral reading. Theoretical issues are discussed and research with undergraduate students coming from courses of languages is reported.

* Este artigo constitui uma versão parcial da dissertação de mestrado da autora, denominada *Pontuação - Uma Questão de Leitura*, de novembro de 1991, como também parte da comunicação apresentada por José Marcelino Poersch e Marisa Magnus Smith em Maui (Hawaii), em 1992, no XIV Congresso Mundial de Leitura, sob o título "Reading and Writing Relationships: Oral Reading and the Adequacy in Punctuation".

Numa sociedade de letrados como a nossa, escrever é uma condição sócio-cultural para que o indivíduo exerça em plenitude sua cidadania. Nada mais justificado, pois, do que esperar que a escola, lugar privilegiado para a circulação do saber, leve-o à proficiência comunicativa escrita. Isso, entretanto, não ocorre a contento. Pelo contrário, parece que quanto mais avançam em quantidade e qualidade os estudos lingüísticos, mais despreparados os alunos concluem o segundo grau. O desempenho desastroso dos vestibulandos em redação é uma melancólica evidência do pauperismo textual de muitos jovens.

Entre seus problemas, percebe-se a deficiência no uso dos sinais de pontuação, recursos importantes para a produção do texto escrito, na medida em que orientam leituras, desfazem ambigüidades, estabelecem ênfases, estruturam frases e parágrafos.

No estudo aqui relatado, sugere-se uma abordagem que considere a pontuação como um fator importante de ligação entre leitor e escritor e propõe-se que se entenda a leitura oral de um texto como instrumento para fazer aflorar essa relação, pelas implicações prosódicas que a pontuação traz. Por fim, considera-se que a consciência da relação entre leitura e escrita, intermediada pelos sinais de pontuação e explicitada na leitura em voz alta, pode auxiliar o indivíduo a pontuar melhor seu texto.

Entende-se, portanto, que o presente trabalho se justifica como:

- a) uma reflexão, mais ampla e mais específica, sobre o uso dos sinais de pontuação;
- b) uma retomada do tema sob uma perspectiva lingüística mais rigorosa;
- c) um indicador de ações pedagógicas alternativas para o tema.

Visando aos objetivos propostos, este trabalho organiza-se em duas instâncias: uma teórica e outra experimental. Na primeira, revisam-se aspectos relacionados à pontuação e à leitura. Na segunda, relata-se pesquisa experimental junto a alunos do Nível I do Curso de Letras da PUC/RS, procurando verificar as seguintes hipóteses:

- a) a leitura em voz alta de um texto conduz a uma pontuação mais adequada do mesmo;
- b) a conscientização da relação entre ler em voz alta e pontuar leva a uma pontuação ainda mais adequada.

Sistematizando, a bibliografia existente sobre pontuação pode ser dividida em três grandes grupos: textos prescritivos, textos descritivos (diacrônicos e sincrônicos) e relatos de pesquisa.

Os primeiros, encontrados em gramáticas e manuais (de que são alguns exemplos BARBOSA, 1875; ALMEIDA, 1906; RIBEIRO, 1900; LUFT, 1976, 1987; KURY, 1989; SILVEIRA BUENO, 1968; ALMEIDA, 1960; SAID ALI, 1964; BRANDÃO, 1963; MELLO, 1980; CAMPOS, 1972; ROCHA LIMA, 1989; CUNHA E CINTRA, 1985; BECHARA, 1976), são abundantes, assistemáticos e, salvo alguns casos, mantêm orientação semelhante através dos tempos.

Os textos descritivo-diacrônicos destinam-se principalmente a bibliógrafos interessados em transcrever fielmente os sentidos pretendidos pelos escritores em diferentes etapas da história da produção literária (HOUAISS, 1967; HALLIDAY, 1989; NASCENTES, 1967; PASSOS, 1953).

Os textos descritivo-sincrônicos constituem esparsos trabalhos que abordam o tema numa perspectiva mais atualizada (JURADO e MANOEL, 1987; LAUFER, 1980; HALLIDAY, 1989; PERROT, 1980; HIRSCHBERG, 1965; VÉDÉNINA, 1979, 1980; POLO, 1974).

Nessas obras, constata-se inicialmente extrema elasticidade quanto ao que se considera sinal de pontuação: alguns autores incluem entre eles o parágrafo, o hífen, o colchete e a alínea. Uma segunda evidência é a diversidade do espaço dedicado ao tema: encontramos-lo em capítulos isolados, denominados Pontuação; como parte integrante da Ortografia ou da Sintaxe; sob o título de Notações Sintáticas, de Sinais Pausais ou Sinais Melódicos; e até sob a denominação de Apêndice.

Tão diversificadas posições teóricas permitem concluir que a pontuação é de difícil enquadramento por ser um sistema complexo e abrangente, que não se explica com afirmações simplistas como "pontuar bem é uma questão de saber sintaxe", ou "pontuar é representar na escrita as pausas da fala", ou, ainda, "pontuação é uma questão de estilo". Na verdade, pontuar é tudo isso e muito mais, e a falta de consistência teórica exige tratamento renovado, mais sistemático e, sobretudo, mais rigoroso.

As investigações nessa área, contudo, ainda são muito reduzidas. Encontramos alguns relatos de pesquisa em Francês (LORENCEAU, 1980b; PASQUES, 1980; GRUAZ, 1980b, todos relacionados ao texto literário), outros em inglês, mais significativos (PEARCE, 1983; SCHOLLES e WILKIS, 1990; CLARK, 1985; CHAFE, 1987a, 1987b). Em português, há MOLLICA e QUENTAL, 1988; DICK, 1974; BERSCH, 1979; POERSCH, 1989. Merece especial destaque a linha de pesquisa que vem desenvolvendo o Centro de Pesquisas Lingüísticas da PUC/RS, de que já resultaram SMITH, 1991; PASQUETTI, 1992 e POERSCH, 1992a e 1992b, que têm em comum a preocupação de rever a pontuação considerando-a ponto de convergência entre leitor e escritor.

3.1 As Funções da Pontuação

A dificuldade em sistematizar as funções da pontuação, acima mencionada, depende da posição teórica dos autores, em geral centrada nas funções prosódica, sintática ou semântica, e do ponto de partida em que se colocam para a descrição e análise dos sinais – a frase. O textos dedicados à pontuação apresentam geralmente um conjunto de prescrições mais ou menos fixo, seguidas de exemplos que não ultrapassam os limites do período.

Esse estado de coisas enseja várias considerações. Em primeiro lugar, entendemos que as funções da pontuação não são autodefiníveis, isto é, não se pode atribuir-lhes aprioristicamente valores absolutos. A pontuação enquanto sistema, e cada sinal em particular, têm de ser analisados no espaço que é a razão e a consequência de sua existência – o texto. Fora dele, as funções podem ser apenas presumidas como virtualidades de um sistema a serviço de outro, mais amplo, de que faz parte, o código escrito, este também inserido em outro sistema, ainda mais abrangente, o comunicativo.

Em sentido lato, é função da pontuação indicar leituras, orientar o leitor, dar-lhe subsídios para uma busca mais confortável dos significados. Em sentido estrito, a pontuação tem uma função lógica, sintático-semântica, relacionada intimamente com as combinações sintagmáticas de quem escreve. Dessa escolha decorre sua função estilística, justamente porque o escritor exerce, aí, sua liberdade de criação. Pode-se afirmar, assim, que quanto maior o ajuste entre os sentidos que o escritor pretende alcançar e o uso dos sinais disponíveis, mais as funções destes serão efetivamente cumpridas.

A função prosódica da pontuação é uma decorrência. Isto é, feitas as combinações de acordo com disposições sintáticas e estilísticas, os sinais de pontuação, se bem utilizados, orientarão a leitura, silenciosa ou oral, e corresponderão a mudanças de entonação, pausas, ênfases – efeitos decorrentes da veiculação de sentidos pretendidos pelo escritos é apreendidos pelo leitor.

3.2. A Pontuação como Indicadora de Leituras

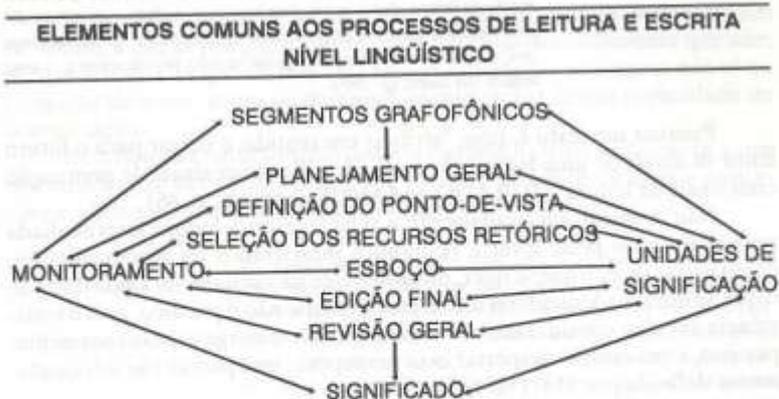
Dizer que a pontuação tem uma função inescapável de orientar a leitura é trazer o leitor e as situações de leitura à baila; é reconhecer que o autor opera com uma linguagem compartilhada com seu virtual leitor; é tomar consciência da necessária relação escrita-leitura numa dimensão relativa à produção e construção de sentidos.

A convergência entre as duas atividades não se limita ao nível grafê-

mico, tampouco ao lingüístico: ler e escrever são considerados hoje como processos dinâmicos de construção de significados. Isso se explica na medida em que escrever tem assumido novas dimensões, especialmente porque o leitor deixou de ser visto como um receptor passivo, e o texto, como um produto acabado. A leitura passa a ser considerada, assim, tanto quanto a escrita, um processo, caracterizado pelas potencialidades semânticas oferecidas pelo texto e pelas possibilidades de interpretação inerentes a cada leitor e a cada situação de leitura. A leitura é, portanto, em certo sentido, tão interativa quanto a fala, pois, assim como os interlocutores negociam significados, também o discurso escrito deve operar de acordo com o princípio da cooperação, onde leitor e escritor se engajam numa troca na qual a língua é a pista para a correspondência de mundos conceituais (WIDDOWSON, 1978, p. 174). A propósito, diz KATO:

Freqüentemente observamo-nos fornecendo palavras ou expressões para quem está falando conosco, repetindo partes de seu discurso ou complementando-o – a nível frasal ou textual. Isso mostra que a recepção é um comportamento ativo de simulação da produção, o que nos leva a supor que na leitura também fazemos a mesma coisa. Quando dizemos que, ao ler, acompanhamos o pensamento do autor, na verdade o que estamos dizendo é que entendemos o texto imaginando-nos como seus produtores. O texto-produto é visto como um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e através delas chegar aos seus objetivos. (p. 57)

O trajeto que, tanto na leitura como na escrita, conduz do material lingüístico mais primitivo até a construção última (e em muitos casos provisória) do significado pode ser assim esquematizado:



(SMITH, 1991, p. 17)

Segundo se pretendeu mostrar, leitor e escritor aproximam-se da página e entram em contato com o material lingüístico disponível – para este, de forma virtual, para aquele de forma atualizada. A construção dos significados parece ter início efetivamente quando um e outro iniciam seu planejamento, formulando hipóteses, tomando posição e selecionando recursos retóricos compatíveis; à medida que essas atividades vão sendo cumpridas, os sentidos, na mente ou no papel, vão sendo desvelados. Para que isso aconteça, é necessário um trabalho de monitoramento, que controla o surgimento das unidades de significação, eventualmente as reformula e garante, se bem conduzido, que leitura e redação sejam bem sucedidas.

Pois bem, é exatamente como ponto de convergência entre leitor e escritor que vemos os sinais de pontuação, já que se entende esta como um conjunto de pistas para a leitura, a qual será tanto mais confortável quanto mais bem indicada pelo escritor. Neste sentido, diz LUFT: "Pontuar é ter uma visão clara da estrutura do pensamento e da frase. Pontuar bem é ter ordem no pensar e na expressão (1972c). Na virgulação se prova a capacidade de raciocínio, a visão analítica, o sentimento das estruturas, a logicidade e equilíbrio do pensamento" (1972b).

Assim, parece coerente estabelecer uma relação entre escrever-pontuar-ler, e ver a pontuação numa perspectiva textual, discursiva. Textual, na medida em que é do texto que emerge e é nele que se justifica; discursiva, porque é um sistema de possibilidades cuja realização depende, em última instância, da orientação discursiva que se quer dar ao texto, tendo em vista determinadas leituras que para ele se prevêem. Portanto, a pontuação é, no limite, um assunto de leitura, de variantes de leitura. Nesse sentido, afirma POLO (op. cit.):

Que tipo de pontuação adotar? Até certos limites, (...) depende do modo de leitura que o autor quer provocar no leitor; portanto, deverá pensar a quem se dirige a obra. (p. 110) Com efeito; sabemos que, conforme coloquemos vírgulas ou não, provocamos (...) uma leitura ou outra. (p. 295)

Pontuar um texto é, pois, "atribuir um sentido, é deixar para o futuro leitor os sinais de uma leitura, de onde identificarmos sinais de pontuação com sinais de leitura" (JURADO e MANOEL, op. cit., p. 86).

Não dominar adequadamente a relação escrita-leitura intermediada pela pontuação pode levar a resultados inesperados ou inconvenientes, como não se dizer o que se quer, dizer-se o que não se quer, ou ainda dizer-se o que se quer inadequadamente. E esse domínio não é pacífico, pois a consciência em algo considerado tão secundário não emerge espontaneamente; por isso, é necessário despertar essa percepção, que parece tão adequadamente definida por SMITH, 1983:

As crianças devem ler como escritores para aprender a escrever como escritores. (...) Ao ler como escritores, unimo-nos ao autor naquilo que o autor está escrevendo, antecipamos o que o autor vai dizer de modo que o autor passa a escrever para nós, não mostrando

como algo é feito, mas fazendo junto conosco. (...) Tudo o que o aprendiz gostaria de escrever, o autor escreve. Tudo o que o aprendiz gostaria de pontuar, o autor pontua. Cada nuance de expressão, cada recurso sintático relevante, cada torneio frasal, o autor e o aprendiz fazem juntos. Pouco a pouco, uma coisa por vez, mas um número enorme de coisas com a passagem do tempo, o aprendiz aprende, através do exercício de ler como um escritor, a escrever como um escritor. (p. 563-4)

Tem-se a convicção de que a exploração dos recursos da pontuação sob uma perspectiva discursiva, privilegiando a necessária vinculação entre ler e produzir textos através da leitura oral, é um bom caminho para o trabalho em sala de aula.

3.3. A Leitura em Voz Alta

Essa atividade, entendida como "um processo de reconhecimento e interpretação de símbolos da escrita e sua tradução em sons articulados" (CONTRERAS et al., p. 66), encontra-se em grande desprestígio, corroborado pelo reduzido espaço que merece nos estudos lingüísticos e pelos depoimentos dos poucos autores que a mencionam. Na realidade, pouco se lê oralmente em sala de aula hoje, a não ser nas séries iniciais, nas quais essa atividade é indispensável à aquisição do código escrito, e pouco se investiga sobre a leitura oral, já que as preferências dos teóricos têm-se voltado para a multiplicidade de processos envolvidos no ato de ler, implicitamente entendido como ler silenciosamente.

Seria então o caso de se aceitar o caráter secundário, para usar um efemismo, a que se relegou a leitura oral? Pensa-se decididamente que não, porque acredita-se que ela tem uma importante função a cumprir, não só na formação do leitor, como no desenvolvimento global de sua capacidade de comunicação.

Essa função é naturalmente distinta daquela da leitura silenciosa, e por isso mesmo não deve com ela disputar estatuto de maior ou menor importância, idéia muito bem defendida por CONTRERAS et al:

Do ponto de vista da educação, ambas as formas de leitura são importantes e não dão lugar para discutir a proeminência de uma sobre a outra. Cada uma tem funções específicas e objetivos concretos. Uma e outra forma de leitura são igualmente importantes para o educador, porque, fora da linha de demarcação dos imperativos da leitura oral e da leitura silenciosa, existe um denominador comum, um fim superior que as iguala: serem formativas para o ser humano. (op. cit., p. 71)

Por outro lado, muitos autores são bastante enfáticos ao defender a leitura oral, tanto do ponto de vista afetivo quanto instrumental:

Saber ler em voz alta reforça a confiança em si mesmas e as estimula a ler para os colegas, a reproduzir o que os outros fizeram para elas.
(SILVEIRA, 1966, p. 173-4)

A possibilidade de ler em voz alta com entonação e interpretando adequadamente é uma indicação da crescente capacidade da criança para reter a atenção dos ouvintes com o uso correto de sua voz.
(HORROCKS e SACKETT, op. cit., p. 40)

No mundo atual, a necessidade de contar com indivíduos capazes nas técnicas de comunicação destaca o fato de que a criança não só deve ser capaz de ler em silêncio com velocidade e compreensão, mas também ler em voz alta com fluidez e habilidade interpretativa.
(p. 35-6)

Embora essas afirmações refiram-se a crianças das séries iniciais, podem ser estendidas a alunos universitários, muitos deles com severos problemas na oralização de textos (SMITH, 1991, p. 109-14/160-4). Não cabe discutir aqui as razões para tanto, mas considera-se que a ausência da prática dessa modalidade de leitura em sala de aula possa estar contribuindo fortemente para essas deficiências.

De qualquer modo, a experiência docente permite aceitar que a leitura oral do texto produzido pelo aluno leva-o, em muitos casos, a tomar consciência de problemas que a mera revisão silenciosa deixa passarem despercebidos, como dificuldades na organização frasal, falhas na concordância, repetição de vocábulos ou fonemas e, naturalmente, inadequação no uso de certos sinais de pontuação. Lembre-se que a própria gênese deste trabalho está justamente aqui: na observação dos efeitos da leitura oral do texto sobre a recuperação de alguns dos problemas deste.

3.4. A Pontuação e a Leitura em Voz Alta

A função prosódica da pontuação, que se manifesta em variações de ritmo e entonação quando o texto é lido em voz alta, é assunto bastante controverso. Embora a maioria dos gramáticos mencione essa relação entre pausas, entonação, ênfase e os sinais de pontuação, há determinados teóricos que a rejeitam terminantemente. Entretanto, entende-se que a ligação sentido-entonação/pontuação-entonação, longe de ser contraditória, é perfeitamente compatível, na medida em que se entende que o bom pontuador não só domina os sentidos como também os indica a seu leitor por meio da pontuação, a qual, por sua vez, estará, na leitura oral, relacionada a determinadas entonações.

A indicação de formas de leitura oral através da pontuação talvez tenha gozado seu maior prestígio no século XVIII, como testemunham autores da época:

A pontuação é a arte de indicar por signos recebidos a proporção de pausas que se deve fazer no falar.

A pontuação é muito necessária para a orientação daquele que deve fazer a leitura, seja de um manuscrito, seja de um impresso. Ela leva-o a distinguir facilmente o sentido e mostra-lhe onde pode fazer pausas, a fim de respirar o tempo necessário para continuar confortavelmente a leitura. (respectivamente BAUZÉE e FERTEL, apud LORENCEAU (a), op. cit., p. 50)

Muitas décadas após, George Sand, em texto de 1871, diz que a "pontuação é a entonação da fala, traduzida por signos da mais alta importância"; por isso, "uma página mal pontuada é incompreensível aos ouvidos; um bom discurso é incompreensível ao ouvido se for registrado sem pontuação, e desagradável se a pontuação é ruim" (apud LORENCEAU (a), op. cit., p. 58).

É a mesma autora que relaciona movimento (mudanças de entonação) a pontuação, mostrando através de exemplos os efeitos do que chama "uma pontuação mais rica e uma pontuação mais pobre, ou sóbria" sobre a "expressão do sentimento", idéia que LORENCEAU endossa, afirmando darrem os escritores contemporâneos diversidade e originalidade à pontuação, com o objetivo de fazer passar ao texto movimento e sentimento (1980(b), p. 96).

Abordando a questão sob outro enfoque, HALLIDAY (op. cit.), ao discutir as características da língua escrita em contraste com a falada, faz considerações fundamentais para o assunto, dentre as quais a seguinte:

Assim, a omissão de traços prosódicos na língua escrita é, em certos aspectos e sob determinadas circunstâncias, uma genuína deficiência. Há, entretanto, um recurso utilizado para superar essa deficiência; este é o recurso da pontuação. (p. 32)

Opondo escritores que escrevem "do jeito escrito (at heart a grammatical punctuator)" a escritores que escrevem "de ouvido (at heart a phonological punctuator)", considera que estes escrevem essencialmente um discurso falado, com implicações na pronúncia, e estruturam seu texto prosodicamente (p. 37). Com relação às pausas, entretanto, faz importante ressalva:

Portanto, o que a pontuação está realmente representando, seja sua orientação gramatical ou fonética, não é qualquer espécie de pausa. Se fazemos pausas quando lemos oralmente, esta é uma característica especial dessa atividade, momento em que o escrito está sendo conscientemente reprocessado e traduzido para o meio falado. (p. 39)

Parece conveniente reforçar que a ênfase dada a esses aspectos prosódicos não deve conduzir à idéia simplista de que se considera a pontuação como o registro escrito de pausas orais, ou que se entendem as outras funções da pontuação como menores. Trata-se, isto sim, de intuir que a inter-

mediação do oral facilita a sensibilização do indivíduo para as múltiplas virtualidades do sistema de pontuação. Trata-se, igualmente, de buscar, pela oralização do texto, uma aproximação mais proveitosa entre leitor e escritor, intermediada não exclusivamente, mas inclusive, pelos sinais de pontuação. Trata-se, por fim, de repensar essa aproximação com vistas a procedimentos pedagógicos alternativos.

4. A PESQUISA E SEUS ACHADOS

4.1. Objetivos e Hipóteses

Os objetivos principais da presente pesquisa foram:

- verificar se existe relação de causa-consequência entre a leitura em voz alta de um texto e a competência de pontuação do mesmo;
- verificar se a consciência dessa relação possibilita uma pontuação mais competente.

Foram objetivos secundários:

- verificar quais as maiores dificuldades em pontuação, em alunos do primeiro semestre do Curso de Letras PUC/RS;
- verificar o uso de sinais alternativos para o ponto e a vírgula nesses alunos;
- verificar quais os sinais de pontuação que apresentam modificação após o treinamento de conscientização da relação entre ler oralmente um texto e pontuá-lo.

Constituíram hipóteses da investigação:

HIPÓTESE I – A leitura em voz alta de um texto conduz a uma pontuação mais adequada do mesmo.

Para avaliar esta hipótese, foi feita comparação entre os escores de pontuação, em texto próprio e de terceiro, dos grupos experimental (GE) e de controle 2 (GC2) (ver adiante a formação dos grupos), que pontuaram acompanhados de leitura própria em voz alta, e os mesmos escores do grupo de controle 1 (GC1), que pontuou sem o acompanhamento de leitura oral.

HIPÓTESE II – A conscientização da relação entre ler em voz alta e pontuar pode levar a uma pontuação mais adequada.

Para avaliar esta hipótese, foram comparados os escores em pontuação, em texto próprio e de terceiro, do grupo experimental (GE), com os escores em pontuação do grupo de controle 2 (GC2), antes e depois do treinamento de conscientização a que o grupo experimental foi submetido.

Nos dois casos, entendeu-se como confirmada a hipótese cuja avaliação apresentasse resultado estatisticamente significativo em nível inferior a

5%. Para facilitar o tratamento estatístico dos dados, e considerando-se as variáveis que seria necessário manipular, estabeleceu-se o seguinte código:

- V1 – Pontuação 1 (Espontânea) – Texto próprio (segunda semana de aula)
- V2 – Pontuação 2a – Texto próprio (terceira semana de aula)
- V3 – Pontuação 3a – Texto próprio (final do semestre, após treinamento)
- V4 – Pontuação 2b – Texto de terceiro (segunda semana de aula)
- V5 – Pontuação 3b – Texto de terceiro (final do semestre, após treinamento)

4.2. Seleção e Descrição da População e Amostra

A população-alvo da investigação constituiu-se de alunos do primeiro semestre do Curso de Letras da PUC/RS (1990/2). Sondagem tradicionalmente feita nas aulas de Língua Portuguesa revela uma história escolar precária, falta de definição acerca da habilitação profissional pretendida, ausência do hábito de leitura e falta de experiência de escrita.

Das cinco turmas do primeiro semestre, separadas por ordem alfabética, o grupo a nós destinado constituiu o GE; os dois outros (GC1 e GC2) foram definidos por sorteio. A decisão de formar dois grupos de controle foi tomada pelas razões seguintes:

- o GC2 faria as mesmas atividades do GE, sempre acompanhadas de leitura oral, apenas sem se submeter às atividades específicas do experimento;
- o GC1 faria as atividades sempre acompanhadas de leitura silenciosa.

O projeto inicial previa alguns procedimentos para a homogeneização da amostra, como seleção por faixa etária e, após a coleta de dados, por número de palavras da redação. Circunstâncias intervenientes, entretanto, inviabilizaram esse cuidado. A variável idade não apresentou maior problema, por tratar-se de amostra de adultos; o número de palavras da redação foi emparelhado quando do tratamento dos dados, através de Regra de Três.

Ao final do semestre, feitas as últimas coletas, havia dados completos relativos a exatamente 15 sujeitos por grupo, totalizando uma amostra de 45 indivíduos. Considera-se, pelo exposto, que a seleção da amostra deu-se do modo mais natural e acidental possível.

4.3. Elaboração e Aplicação de Instrumentos e Levantamento de Dados

Relatam-se conjuntamente os procedimentos relativos à elaboração/aplicação dos instrumentos e ao levantamento dos dados pelo fato de

essas atividades estarem intimamente associadas. Por outro lado, como a pesquisa se desenvolveu em várias etapas, algumas simultâneas, algumas sucessivas, apresenta-se o esquema a seguir, para visualização do todo.

ESQUEMA DAS ATIVIDADES DA PESQUISA				
	GE	GC2	GC1	Variável Correspondente
1º Momento				
Desempenho em pontuação				
Pontuação 1 – espontânea	X	X	X	V1
Texto próprio				
(2ª semana de aula)				
2º Momento				
Desempenho em pontuação				
Pontuação 2b			X	V4 L. silenciosa
com leitura silenciosa				
com leitura em voz alta	X	X		V4 L. oral
Texto de terceiro				
(2ª semana de aula)				
3º Momento				
Desempenho em pontuação				
Pontuação 2ª			XX	V2 L. silenciosa
Texto próprio				
com leitura silenciosa	X	X		V2 L. oral
com leitura em voz alta				
(3ª semana de aula)				
4º Momento				
Treinamento de				
conscientização				
(oito encontros no decorrer	X			
do semestre)				
5º Momento				
Desempenho em pontuação				
Pontuação 3ª			X	V3 L. silenciosa
Texto próprio				
com leitura silenciosa	X	X		V3 L. oral
com leitura em voz alta				
(final do semestre)				
6º Momento				
Desempenho em pontuação				
Pontuação 3b			X	V5 L. silenciosa
Texto de terceiro				
com leitura silenciosa	X	X		V5 L. oral
com leitura em voz alta				
(final do semestre)				

A coleta de dados sobre pontuação fez-se a partir de dois textos distintos: uma produção espontânea (redação) e um texto de terceiro. Decidiu-se fazer o estudo nessas duas instâncias porque nos pareceu que os resultados poderiam ser diferentes. Uma redação, por exemplo, permite ampla liberdade de construção, portanto de pontuação, enquanto um texto já estruturado orienta, dentro de certos limites, o uso de determinados sinais, dependentes das construções feitas pelo autor. De qualquer forma, considerou-se que um estudo assim conduzido forneceria dados mais complexos e, eventualmente, sinalizaria diferenças no desempenho em pontuação, o que de fato ocorreu.

Na seqüência, explicitam-se os procedimentos e as questões relativas à elaboração e aplicação dos instrumentos e ao levantamento dos dados distinguindo estas duas situações: texto próprio e de terceiro.

4.3.1. Pontuação em Texto Próprio

Dentro das atividades previstas para o semestre, discutiu-se a problemática da língua materna e apresentou-se proposta de redação aos três grupos. As redações foram datilografadas sem pontuação, para serem reapresentadas nas etapas posteriores. Paralelamente, efetuou-se a correção destas, utilizando-se instrumento próprio para lançar os dados (basicamente, o modelo que está na Tabela I). Foram utilizados critérios de uso culto e de aceitabilidade para estabelecer os itens constantes neste instrumento. Parece importante detalhar esses critérios; para tanto, apresentam-se as faltas relativas à pontuação consideradas, exemplificando-as com ocorrências retiradas do corpus e comentando-as.

Falhas em pontuação consideradas:

- 1 – Separa elementos do sintagma:
 - (a) Por estas crianças estarem acostumadas falar diferente, copiando à linguagem (,) usada por seus pais.
 - (b) (...) talvez seja o fio (,) da meada para um melhor entendimento da língua materna.
- 2 – Separa termos ou orações integrantes:
 - (c) Lemos um texto em Lingüística onde o autor perguntava (,) "porque o brasileiro não aprende seu idioma"?
 - (d) O principal objetivo da língua materna (,) é o de que haja a comunicação entre os povos.
- 3 – Não isola elementos retificativos, explicativos, etc.:
 - (e) A língua portuguesa com o passar dos anos foi mudando () ou () seja termos usados antigamente hoje já não são mais utilizados.
 - (f) As pessoas estão cada vez mais vendo as coisas no cinema, na televisão, do que lendo em jornais revistas () e etc () ou ouvindo.
- 3a – Coloca apenas um dos sinais:
 - (g) Em casa () por exemplo, usam a linguagem informal.
 - (h) Nos dias em que vivemos () ou seja, nos dias atuais, praticamente tudo se resolve pela máquina.

4 – Não isola apostos ou oração explicativa:

(i) Um dos principais fatores da má qualidade do ensino parte do nosso próprio governo () que não oferece condições necessárias para que o aluno tenha um bom aprendizado.

(j) Hoje em dia existem novos termos para expressarem a mesma coisa como por exemplo "é massa cara" () que tem o mesmo significado que legal.

4a – Coloca apenas um dos sinais:

(k) Países como Estados Unidos e França () ditos superpotências, também enfrentam problemas no ensino de línguas.

5 – Não isola intercalações:

(l) Enfim o que está acontecendo é uma crise gravíssima na língua materna e na minha opinião () é por todas essas causas (...) que não teve até hoje um povo culto.

(m) Muitas vezes quando os professores têm novas propostas de trabalho () se vêem tolhidos pelo excesso de alunos nas turmas.

5a – Coloca apenas um dos sinais:

(n) Existem () até nossos dias, problemas em relação ao emprego da língua materna.

(o) O que tem de ser imposto é que os professores tenham uma postura real das diferenças existentes e a partir daí, criar debates e soluções para isso.

6 – Não marca deslocamentos:

(p) Considerando estas colocações () podemos dizer que a crise no ensino da língua materna é patrocinada pela elite que detém o poder.

(q) Apesar desta diferença entre língua e escrita () notei que não existem pessoas que falam corretamente.

7 – Não separa elementos coordenados:

(r) O aluno cada ano que passa lê menos () escreve menos.

(s) Os professores são mau remunerados e a maioria não tem acesso a livros () mostrando-se desinteressados com a linguagem.

8 – Usa vírgula não justifica antes de "e":

(t) Algumas dessas causas são de natureza: sócio-econômicas, sócio-culturais (,) e pedagógicas.

(u) As possibilidades são muitas quanto a mudança do ensino (,) e a volta da prática da língua-mãe.

9 – Frase siamesa:

(v) O uso da língua se difere fortemente na escrita (,) vejamos ao falarmos "vou cortar o cabelo" não nos damos conta que (...)

(w) Para obtermos um bom texto, precisamos desenvolver, ter assunto (,) um bom vocabulário ajuda a enriquecer nossas idéias.

10 – Frase fragmentada:

(x) Talvez um resultado no ensino da língua, uma mudança no ensino, um incentivo a leitura, a obrigatoriedade do estudo da língua materna (.) Seria uma das saídas a longo prazo para a melhoria da língua portuguesa.

(y) A língua materna, por ser aprendida durante à infância, no scio do lar, pode prejudicar as crianças e futuros alunos na escola. Principalmente quando estas, são de família pobre (.) Por estas crianças estarem acostumadas falar diferente, copiando a linguagem, usada por seus pais.

11 – Outros:

(z) A língua, que alguns convencionaram chamar de errada (;) tem sua importância.

(z') Começa, de como levar a criança a ter contado com os livros, dentre vários meios (:) como de dar-lhe condições para poder manusear o seu mundo.

A primeira observação a se fazer é a de que eventualmente um erro de pontuação acarreta outro, como é o caso de (k), em que a vírgula, que deveria ser dúplice, sendo única, acaba por separar termos integrantes. Casos como esse foram resolvidos contando-se o erro uma só vez, e assinalando-o no item em que a infração era mais evidente, ou matriz da outra: no caso em pauta, a obrigatoriedade de isolar o deslocamento, cumprida pela metade, resultou numa estrutura "manca", (Dick, 1974, p. 45) cuja conseqüência mais grave é a segmentação sujeito/predicado, daí por que o erro ter sido assinalado como 4a – Coloca apenas um dos sinais em apostos ou orações explicativas.

No item (1) Separa elementos do sintagma, consideraram-se também orações obrigatoriamente restritivas colocadas entre vírgulas, já que, equivalendo a adjuntos adnominais, são elementos indivisíveis do sintagma.

Como elementos retificativos/explicativos foram consideradas expressões do tipo "por exemplo", "isto é", "etc". Não se consideraram aqui apostos e orações explicativas, que foram arrolados nos itens (4) e (4a).

Nos itens (5), (5a) e (6), foram levadas em conta intercalações e deslocamentos de média ou longa extensão e cuja carga semântica fosse tal que obrigasse, nas circunstâncias, ao uso dos sinais. Também nos itens (5) e (5a) foram consideradas as conjunções deslocadas, porque, na prática, representam intercalações.

Sob o item (7) foram reunidos todos os elementos coordenados: termos, orações desenvolvidas ou reduzidas, enfim, quaisquer elementos de mesma função sintática que obrigatoriamente deveriam ser separados por pontuação. As dificuldades maiores recaíram sobre as relações adversativas; optou-se por um critério de aceitabilidade, isto é, nem sempre se considerou erro não colocar a vírgula antes da adversativa, como em "É um problema difícil mas urgente". Consideramos que tanto "É um problema difícil mas urgente" como "É um problema difícil, mas urgente" são aceitáveis porque são realizações distintas. A primeira implica restrição: "problema difícil + urgente"; a ausência da vírgula torna a estrutura mais aditiva do que adversativa, e "difícil" e "urgente" caracterizam em conjunto "problema". A segunda construção indica uma oposição, que pode ser parafraseada como "Ainda que seja um problema difícil, é um problema urgente".

Entenderam-se como (8) Vírgula não justificada antes de "e" os casos não justificados por sujeitos diferentes ou por ênfase. Exemplos, além de (t) e (u): "(...) que surgiram em bairros populosos, e pobres de cidades como"; "(...) devido ao sistema político, econômico, e cultural que estamos vivendo".

Observe-se que, se os segmentos "e pobres" e "e cultural" estivessem entre vírgulas, não se assinalaria erro, uma vez que a pontuação se justificaria por ênfase. Na realidade, a maioria das faltas registradas neste item caberiam no item (1) Separa elementos do sintagma; optou-se, porém, pela permanência de (8) por haver alguns poucos casos diferentes.

Como (9) Frases siamesas, foram consideradas as falsas coordenações e a ocorrência de vírgula quando a estrutura exigia ponto-e-vírgula ou ponto.

No item (10) Frase fragmentada, deu-se muita atenção aos aspectos semânticos que poderiam justificar cortes à primeira vista não justificados. Por exemplo, considerou-se erro o ponto antes de "visto que" em "O Brasil, atualmente, vive sérios problemas econômicos, políticos e principalmente culturais. Visto que a cultura está sendo totalmente abandonada", mas não se considerou erro o ponto antes de "porque" na frase "Em suma, a situação será verdadeiramente solucionada quando todos resolverem se unir para encontrar o caminho rápido. Porque isto não está acontecendo só no Brasil, mas em outros países desenvolvidos". Essas considerações reforçam a convicção já manifestada de que existem aspectos relativos à pontuação que se definem no texto, não podendo ser regulados "a priori" através de simples regras.

Não se havia previsto inicialmente o item (11) Outros. Porém, diante de ocorrências que não se puderam classificar em outros itens, optou-se por incluí-lo. Foram poucos casos, exemplificados por (z) e (z').

Feitas essas observações, volta-se ao relatório dos procedimentos. Dando seqüência ao experimento, os três grupos receberam tratamento diverso. Todos os informantes, passada uma semana, receberam cópia não pontuada de seus textos, e os pontuaram, o GC1 silenciosamente, e os GC2 e GE acompanhando a atividade com leitura oral feita pelos próprios sujeitos. Corrigidos os textos, registraram-se os dados. Esta etapa teve o objetivo de coletar os dados necessários para verificar a Hipótese I.

A partir desse momento, os GCs seguiram as atividades normais do semestre, enquanto o GE foi submetido a treinamento, cujas atividades podem ser assim descritas:

- distribuiu-se um texto sem pontuação e solicitou-se aos sujeitos que pontuassem naturalmente e reservassem; distribuiu-se o mesmo texto e solicitou-se que pontuassem à medida que era feita leitura em voz alta pela professora;
- compararam-se essas atividades, procurando evidenciar a maior facilidade de pontuar no segundo caso, e examinando-se as possíveis razões para isso;
- a professora e os alunos leram oralmente narrativas do polígrafo de uso do semestre e procurou demonstrar a relação entre a pontuação e as mudanças prosódicas que ela sinaliza, bem como os efeitos que determinadas escolhas de pontuação fazem sobre a oralização do texto;
- analisaram-se individualmente redações produzidas pelos alunos dentro das atividades previstas para o semestre, enfatizando-se a relação leitura/escrita no tocante à pontuação, e à necessidade de "ouvir" o próprio

texto;

- promoveu-se autocorreção, ocasião em que cada sujeito retomou seu texto, onde os erros de pontuação tinham sido assinalados, mas não corrigidos, e leu-o em voz alta, fazendo modificações na pontuação de acordo com o que lhe parecia mais conveniente e marcando-as com outra cor de tinta; posteriormente, os sujeitos discutiram individualmente com a professora as soluções encontradas.

Ao final do semestre, cada sujeito dos três grupos recebeu cópia não pontuada de sua redação, elaborada no início do semestre, para ser novamente pontuada, o GC1 silenciosamente, os GC2 e GE lendo em voz alta. A pontuação foi novamente corrigida, e os dados registrados por grupo, tipo de erro e sujeito, e posteriormente globalizados para tratamento estatístico. As três etapas de atividade foram identificadas assim: P1 (pontuação espontânea); P2a (repontuação do início do semestre); P3a (repontuação do final do semestre) (Tabela I).

TABELA I - RESULTADOS GLOBAIS DO DESEMPENHO EM PONTUAÇÃO EM TEXTO PRÓPRIO

TIPO DE ERRO	TIPO DE PONTUAÇÃO								
	P1			P2a			P3a		
	GC1	GC2	GE	GC1	GC2	GE	GC1	GC	GE
GRUPO									
1. Separa elem. do sintagma	19,50	13,29	3,82	7,31	5,11	8,02	12,22	11,00	19,45
2. Separa termos/or. integrantes	19,76	13,05	29,88	11,39	8,62	34,04	14,25	12,30	35,27
3. Não isola elem. explic./retif.	0	3,95	5,13	1,54	2,09	6,99	1,62	5,90	1,72
3a. Coloca apenas um dos sinais	1,62	4,40	4,95	3,25	3,35	7,69	0	2,09	4,19
4. Não isola apostos / or. explic.	4,02	4,71	10,03	21,78	9,65	14,39	12,66	5,71	5,66
4a. Coloca apenas um dos sinais	3,85	1,28	7,93	0	2,57	5,52	4,92	3,66	2,62
5. Não isola intercalações	13,62	6,34	18,49	17,38	6,99	16,68	14,68	3,43	11,10

5a. Coloca apenas um dos sinais	13,76	11,47	20,39	15,24	6,49	20,95	17,87	11,14	25,59
6. Não marca deslocamentos	17,73	19,11	14,55	15,23	12,80	2,74	19,42	21,81	2,80
7. Não separa termos / or. coord.	20,99	11,68	29,69	42,53	19,88	24,91	38,19	20,78	19,08
8. Usa vírgula não justif. da letra "e"	6,13	2,55	2,47	0	0	4,95	0	0	0
9. Frase siamesa	22,74	31,57	15,88	53,15	33,91	33,26	42,55	55,37	30,80
10. Frase fragmentada	8,85	12,69	6,18	0	2,55	1,27	0	2,55	5,90
11. Outros	4,56	2,95	5,56	8,39	2,86	2,86	8,36	4,39	2,70
TOTAL	157,13	139,04	174,95	197,19	114,01	184,27	186,74	160,13	166,88

4.3.2. Pontuação em Texto de Terceiro

Para esta coleta, utilizou-se um texto opinativo, de vinte linhas datilografadas, retirado do jornal Zero Hora, que apresenta a possibilidade de usar os sinais de pontuação previstos pela norma e pelo uso. Na segunda semana de aula, distribuiu-se esse texto aos alunos, solicitando-se aos sujeitos do GC1 que o pontuassem, e aos demais que o pontuassem acompanhando a atividade com leitura oral. Recolhidos os textos, procedeu-se à avaliação da pontuação, e os erros foram registrados. Dado o caráter particular dessa atividade, diferentes pontuações foram aceitas, desde que os sentidos fossem adequados.

Ao final do semestre, quando se concluiu o treinamento do GE, repetiu-se a atividade, a correção e o lançamento dos dados por grupo, tipo de erro e sujeito, os quais foram globalizados para tratamento estatístico. Chamou-se P2b à pontuação do início do semestre, e P3b à do fim (Tabela II).

TABELA II - RESULTADOS GLOBAIS DO DESEMPENHO EM PONTUAÇÃO EM TEXTO DE TERCEIRO

TIPO DE ERRO	TIPO DE PONTUAÇÃO					
	P2b			P3b		
	GC1	GC2	GE	GC1	GC2	GE
	GRUPO					
1. Separa elementos do sintagma	7	5	8	3	4	10
2. Separa termos ou orações integrantes	7	4	10	7	4	16
3. Não isola elementos explic./retificativos	3	4	4	6	7	1
3a. Coloca apenas um dos sinais	9	11	8	4	4	2
4. Não isola aposto ou oração explicativa	0	2	5	0	0	0
4a. Coloca apenas um dos sinais	4	0	2	1	3	0
5. Não isola intercalações	34	33	31	31	28	16
5a. Coloca apenas um dos sinais	24	18	20	28	23	41
6. Não marca deslocamentos	13	12	11	18	10	8
7. Não separa termos ou orações coordenadas	7	9	11	8	16	1
8. Usa vírgula não justificada antes do e	0	1	2	0	0	3
9. Frase siamesa	67	79	88	76	72	38
10. Frase fragmentada	6	4	6	5	1	1
11. Outros	4	0	1	1	0	4
TOTAL	185	182	207	188	172	141

4.4. Análise e Discussão de Dados

4.4.1. Tratamento Estatístico

Os dados finais foram encaminhados a especialista para tratamento estatístico, sendo feita análise de covariância. Vale lembrar que todos os escores referem-se a erros; portanto, quanto mais alto o escore, pior o desempenho.

Para verificar a primeira hipótese, compararam-se os dados de GE + GC2 com os dados do GC1, ambos relativos à V2 (texto próprio) e à V4 (texto de terceiro) (Tabelas III e IV).

TABELA III – COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS GC1 E GE + GC2 EM V2 (PONTUAÇÃO 2a) – TEXTO PRÓPRIO

GRUPOS	ANÁLISE DE COVARIÂNCIA		
	V1 (COVARIÁVEL)	V2	(V2) AJUSTADA
GC2 + GE	10,47	9,94	9,94
GC1	10,47	13,14	13,14

$t = -1,97$ (rejeita-se H_0 em nível inferior a 5%)

No caso da primeira análise (Tabela III), relativa ao desempenho em texto próprio, o resultado ($t = -1,97$) permite rejeitar a hipótese nula em nível inferior a 5%. Isso demonstra que os grupos que pontuaram acompanhados de leitura oral apresentaram menos erros do que o grupo que pontuou silenciosamente, sendo o resultado estatisticamente significativo.

TABELA IV – COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS GC1 E GC2 + GE EM V4 (PONTUAÇÃO 2b) – TEXTO DE TERCEIRO

GRUPOS	ANÁLISE DE COVARIÂNCIA		
	V1 (COVARIÁVEL)	V4	(V4) AJUSTADA
GC2 + GE	10,47	12,96	12,96
GC1	10,47	12,33	12,33

$t = 0,50$ (não se rejeita a H_0)

Já no caso da segunda análise (Tabela IV), o resultado ($t = 0,50$) não permite rejeitar a hipótese nula.

Para avaliar a segunda hipótese, compararam-se os dados dos dois grupos que pontuaram acompanhados por leitura oral (GC2 e GE), após treinamento do GE, tanto em texto próprio quanto de terceiro (Tabelas V e VI).

TABELA V – COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS GE E GC2 EM V3 (PONTUAÇÃO 3a) – TEXTO PRÓPRIO

GRUPOS	ANÁLISE DE COVARIÂNCIA			
	V2 (COVARIÁVEL)	V4 (COVARIÁVEL)	V3	(V3) AJUSTADA
GE	12,28	13,80	11,14	9,30
GC2	7,59	12,13	10,67	12,45

$t = 1,87$ (rejeita-se a H_0 em nível inferior a 5%)

Na primeira análise (Tabela V), relativa ao texto próprio, o resultado ($t = 1,87$) leva-nos a rejeitar a hipótese nula em nível de significância estatística inferior a 5%, o que vale dizer que o grupo submetido à conscientização da relação entre ler e pontuar obteve um ganho em relação ao grupo que não foi submetido ao treinamento.

TABELA VI – COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS GE E GC2 EM V5 (PONTUAÇÃO 3b) – TEXTO DE TERCEIRO

GRUPOS	ANÁLISE DE COVARIÂNCIA		
	V4 (COVARIÁVEL)	V5	(V5) AJUSTADA
GE	13,80	9,40	8,74
GC2	12,13	11,47	12,12

$t = 2,94$ (rejeita-se a H_0 em nível inferior a 1%)

Na segunda análise (Tabela VI), relativa ao texto de terceiro, observou-se que o resultado ($t = 2,94$) permite rejeitar a hipótese nula em nível de significância inferior a 1%.

Com relação à segunda hipótese, portanto, verifica-se que, nos dois textos, o GE, submetido a treinamento, apresentou ganho em relação ao GC2, sendo este ganho mais significativo estatisticamente no texto de terceiro do que no texto próprio.

Pelo exposto, conclui-se, sintetizando, que:

- a hipótese 1 se confirma em texto próprio, mas não em texto de terceiro;
- a hipótese 2 se confirma em ambos os textos, sendo estatisticamente mais significativa em texto de terceiro.

Os resultados permitem aceitar que, de modo geral, ler oralmente um texto produz efeitos positivos sobre a pontuação e que, estando os sujeitos conscientes dessa relação, esse efeito é mais consistente. Por outro lado, refletindo-se sobre as diferenças de resultado apresentada em a) e b) acima, pensa-se que ela pode derivar de um nível mais profundo, o da compreensão do texto. O texto próprio – cuja pontuação melhorou após a leitura oral – por ter sido redigido pelo próprio leitor, parece ser mais fácil de compreender, portanto de ler oralmente, portanto de pontuar com o auxílio dessa leitura. Já o texto de terceiro demanda um esforço de compreensão que talvez dificulte a leitura oral e, conseqüentemente, a influência positiva desta sobre a pontuação.

Os dados da segunda hipótese referem-se também aos dois tipos de texto, considerando os grupos que leram em voz alta e pontuaram após (GE) ou não (GC 2) terem sido conscientizados da relação entre ler oralmente e pontuar. Os resultados, como se viu, favorecem o GE, principalmente no texto de terceiro, o que é no mínimo curioso, já que este é justamente o tipo de texto que não registrou ganho na primeira análise. É possível que os indivíduos do GE, tendo sido treinados a relacionar leitura oral e pontuação, hajam adquirido um maior domínio de leitura, o que permitiu compreenderem melhor o que liam. Ora, defendendo-se a idéia de que pontuar é orientar leituras, e aceitando-se que ler bem é ir ao encontro dessa orientação, pode-se aceitar também que quando um indivíduo pontua texto alheio, tanto melhor o fará quanto mais significados deste puder (re)construir.

Deve-se admitir, então, a possibilidade de que o treinamento que aqui se propõe atinja seus objetivos não só pela sua especificidade de relacionar oral e escrito, mas também por desencadear outros processos relacionados

à compreensão do texto, que permitem que a pontuação seja mais adequada, especialmente no texto de terceiro que, como já se observou, é um texto possivelmente mais difícil numa primeira leitura.

Por outro lado, é preciso não esquecer que, tratando-se de pesquisa envolvendo indivíduos, o desempenho destes está sujeito à influência de fatores intervenientes, principalmente de ordem afetiva. Só o fato de ser submetido a atividades de leitura e pontuação, por exemplo, pode ter levado o GE a melhores resultados, independentes, até certo ponto, da oralização do texto.

Por essas razões, ainda que as primeiras intuições se confirmem em grande parte, e que se esteja convicta de que a leitura oral é importante para desenvolver a habilidade de pontuar, entende-se que outras investigações seriam pertinentes, envolvendo especialmente a compreensão de leitura e sua relação com a leitura oral e com o desempenho em pontuação.

Neste trabalho não houve a preocupação de desenvolver a habilidade de ler em voz alta; apenas procurou-se desenvolver a consciência da relação entre oralizar um texto e pontuá-lo. Seria interessante investigar em que medida um treinamento em leitura oral apresenta efeitos sobre o desempenho em pontuação.

Esta última reflexão leva a outra: tem-se observado que os alunos, ao lerem em voz alta seu texto, apercebem-se de problemas não só de pontuação, mas também de vocabulário e de organização frasal, e conseqüentemente sugerem alterações, desfazendo repetições, substituindo termos, reorganizando frases e parágrafos. Seria importante proceder a investigações acerca dos efeitos da oralização de textos também sobre estes outros aspectos.

Neste ponto do presente trabalho, considera-se que tanto a pontuação quanto a leitura em voz alta, por tantas razões relegadas a planos secundários, são campos que se abrem com perspectivas bastante promissoras à pesquisa, cujos resultados podem levar à sala de aula propostas pedagógicas mais compatíveis com o caráter de ciência adquirido pelos estudos lingüísticos.

4.4. Outras Análises

4.4.1. Dos Erros e do Uso

Paralelamente à verificação das hipóteses, aproveitaram-se os dados disponíveis para estudar o desempenho em pontuação de nossos alunos: quais os principais problemas, quais os sinais mais utilizados e, sobretudo, quais as alterações qualitativas após o treinamento de conscientização.

Antes, procedeu-se a análise de frequência de erros e de frequência de uso dos sinais, a partir dos dados dos 45 sujeitos e do texto próprio (Tabelas VII, VIII e IX).

TABELA VII – TOTAIS DE ERROS EM PONTUAÇÃO EM REDAÇÃO ESPONTÂNEA EM ORDEM DECRESCENTE

TIPO DE ERRO	TOTAL
9. Frase siamesa	70,19
2. Separa elem. ou or. integrantes	62,69
7. Não separa elem. coordenados	62,36
6. Não marca deslocamentos	51,39
5a. Coloca apenas um dos sinais na intercalação	45,62
5. Não isola intercalações	38,45
1. Separa elem. do sintagma	36,61
10. Frase fragmentada	27,72
4. Não isola aposto ou or. explicativa	18,76
11. Outros	13,07
4a. Coloca apenas um dos sinais em aposto ou oração explicativa	13,06
8. Usa vírgula não justificada antes de "e"	11,07
3a. Coloca apenas um dos sinais em elem. retif., explic., etc.	10,97
3. Não isola elementos retif., explic., etc.	9,08
TOTAL	471,12

Alguns comentários importantes:

- o maior número de erros aparece em 9 – Frase Siamesa (70,19), o que indica que a composição interna dos parágrafos está comprometida com a junção, numa mesma estrutura, de elementos incompatíveis, e parece aconselhar especial cuidado com as falsas coordenações e a segmentação de períodos mais longos do que a frase. Por outro lado, o outro tipo de erro relacionado com a estrutura do parágrafo, 10 – Frase Fragmentada (27,72) apresenta uma incidência bastante menor. Talvez a recomendação dos professores, bem conhecida, "Faça frases curtas para não errar na pontuação" surta seus efeitos e, afinal, talvez não seja tão absurda...
- o segundo tipo de erro mais freqüente é 2 – Separa elementos ou orações integrantes (62,69), seguido de 7 – Não separa elementos coordenados (62,36). É interessante observar que esses dois erros apresentam características comuns e opostas: comuns, porque ambos referem-se à organização sintática da frase; opostas, porque no primeiro caso ocorre uma separação sintagmática indevida e, no segundo, a omissão de uma segmentação obrigatória. Isso pode eventualmente indicar que os indivíduos não refletem, no nível da pontuação, uma competência que supostamente deveriam ter das regras de estrutura frasal. Nessa mesma dificuldade deve ser considerado o item 1 - Separa elementos do sintagma, com número de erros médio em relação dos demais (36,61).
- os demais tipos de erro, excetuando (8) e (11), dizem todos respeito a interrupções do que chamamos linearidade da frase, entendida como uma estrutura sujeito + verbo + complemento + circunstância. Considerando-se o total desses erros (187,33), ver-se-á que representam quase metade das infrações cometidas. Por isso, julga-se que os deslocamentos

e intercalações merecem atenção muito especial no estudo da pontuação. Entende-se também que esse estudo não necessita nem deve ser fragmentado em inúmeras regras, mas pode e deve ser feito a partir das possíveis ocorrências, no todo do texto, observando como as diferentes modulações na leitura em voz alta se relacionam com os sinais e complementando, quando necessário, com a observação da estrutura frasal.

Quanto ao uso dos sinais de pontuação, os resultados apresentados na Tabela VIII permitem os seguintes comentários:

TABELA VIII - USO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO EM TEXTO PRÓPRIO - PONTUAÇÃO 1 - ESPONTÂNEA

TIPO DE SINAL	GC1	GC2	GE	TOTAL 1	TOTAL 2
Vírgula	196	254	228	678	
Ponto	113	139	138	390	1068
Aspas	7	5	7	19	
Ponto-e-vírgula	5	3	3	11	
Dois-pontos	4	2	4	10	
Ponto de interrogação	4	2	3	9	
Parênteses	2	2	1	5	
Reticências	-	-	2	2	
Ponto de exclamação	1	0	0	1	57
TOTAL	331	407	386	1125	1125

- a) a vírgula é o sinal mais utilizado, apresentando uma diferença quantitativa muito grande em relação aos demais. Diante dessa alta incidência e da multiplicidade de funções que este sinal exerce, fica evidente que merece um estudo amplo, em sala de aula, tanto para descobrir seus efeitos nos textos lidos quanto para exercitar seu uso nas redações;
- b) o segundo sinal mais freqüente é o ponto, considerado tanto o de final de frases quanto o de final de parágrafos. Embora não se tenha quantificado um e outro usos, parece evidente, pelo observado, que os erros ocorrem principalmente na utilização dos pontos que limitam as frases, resultando frases siamesas ou fragmentadas. O estudo do ponto deve ser feito, por isso, juntamente com o da estrutura do parágrafo, se o objetivo é evitar problemas de construção decorrentes de seu uso inadequado;
- c) vírgulas e pontos somam a esmagadora maioria de ocorrências (1068 em 1125). É importante que a abordagem pedagógica da pontuação privilegie esses dois sinais, os quais, se bem compreendidos e utilizados, servirão de indicadores para outros, em muitas instâncias alternativas, como ponto-e-vírgula, dois-pontos, parênteses e travessões;
- d) estes últimos quatro sinais são relativamente pouco utilizados, como já se suspeitava - apenas 18 ocorrências num total de 1125. Os dois pontos (9 acertos para 1 erro) apresentam menor dificuldade do que o ponto-e-vírgula (4 acertos para 7 erros) (ver tabela IX, abaixo). Parênteses, embora pouco freqüentes, não apresentam problemas (5 ocorrências, 5 acertos). O recurso dos travessões não foi usado sequer uma vez.

TABELA IX - USO DOS SINAIS ALTERNATIVOS DE PONTUAÇÃO EM TEXTO PRÓPRIO - PONTUAÇÃO 1 - ESPONTÂNEA

TIPO DE SINAL	ACERTO	ERRO	TOTAL
Aspas	16	3	19
Ponto-e-vírgula	4	7	11
Dois-pontos	9	1	10
Ponto de interrogação	8	1	9
Parênteses	5	-	5
Reticências	2	-	2
Ponto de exclamação	1	-	1
TOTAL	45	12	57

- e) as aspas (que a rigor não se consideram sinais de pontuação como os demais, já que são indicadores de status e relacionam-se muito mais a ênfases, ironias ou turnos de fala, são a alternativa mais utilizada e revelam domínio (apenas 3 erros em 19 ocorrências);
- f) o ponto de interrogação é pouco usado, talvez pela especificidade do texto, referencial. Quando o é, constrói um questionamento retórico, típico do texto opinativo, e quem o utiliza, acerta (apenas um erro em 9 ocorrências);
- g) o ponto de exclamação e as reticências praticamente inexistem; os dois casos foram encontrados no mesmo texto. Também aqui se supõe que a ausência se deva ao tipo de texto, pouco próprio para manifestações afetivas.

Mencionaram-se acima as restrições que se deve ter em relação ao reduzido corpus utilizado nestas análises. Entretanto, verificou-se que esta pequena amostra indica uma tendência que em muitos pontos se confirma na pesquisa feita por POERSCH, 1988, já mencionada anteriormente. Tendo analisado doze diferentes tipos de textos, somou 14.317 sinais de pontuação, sendo 5.015 vírgulas, 4.253 pontos, 359 dois pontos, 316 aspas, 289 pontos de interrogação, 243 pontos-e-vírgulas, 128 pontos de exclamação, 124 reticências, entre outros (p. 268).

Também o trabalho de DICK, 1975, aponta em linhas gerais para índices semelhantes: dos 403 erros levantados em 7.229 linhas de 268 composições, 104 (25%) "atomizam" a frase e 88 (21%) a deixam "manca", "tacando-lhe pontuação pela metade" (p. 45). Os grandes responsáveis por estes problemas são o ponto e a vírgula, como se pôde observar anteriormente. Pelos resultados dessas duas pesquisas, que trabalham com um corpus bastante amplo, pode-se dizer que, em termos de tendência, a presente amostra merece ser considerada, e os comentários que sugere não são totalmente descabidos.

4.4.2. Das Perdas e Ganhos no Grupo Experimental

Esta análise tem por objetivo verificar quais os itens que apresentaram ganho e quais os que apresentaram perda após o treinamento de consciên-

tização, comparar essas perdas e ganhos e sobre os resultados refletir. Optou-se por considerar as duas modalidades de texto, porque os resultados foram coincidentes na maioria dos casos, e porque sua comparação apresentou evidências interessantes.

Para esta análise, foram usados os dados relativos ao Grupo Experimental – Pontuação 1-espontânea e Pontuação 3 – do fim do semestre. Calcularam-se as diferenças entre os escores e assinalaram-se os sinais (+) para aumento de erro, (-) para redução de erro e (*) para as discrepâncias entre os resultados dos dois tipos de atividade – texto próprio e texto de terceiro (Tabela X).

TABELA X – COMPARAÇÃO NO DESEMPENHO EM PONTUAÇÃO DO GE ANTES E DEPOIS DO EXPERIMENTO – TEXTO PRÓPRIO E DE TERCEIRO

TIPO DE ERRO	TEXTO PRÓPRIO			TEXTO DE TERCEIRO			AUMENTO/DIMINUIÇÃO DE ERROS
	PONT. 1	PONT. 3a	DIF.	PONT. 2b	PONT. 3b	DIF.	
1	3,82	19,45	+15,63	08	10	+2	(+)
2	29,88	35,27	+5,39	10	16	+6	(+)
3	5,13	1,72	-3,41	4	1	-3	(-)
3a	4,95	4,19	-0,76	8	2	-6	(-)
4	10,03	5,56	-4,47	5	0	-5	(-)
4a	7,93	2,62	-5,31	2	0	-2	(-)
5	18,49	11,10	-7,39	31	16	-15	(-)
5a	20,39	25,59	+5,20	20	41	+21	(+)
6	14,55	2,80	-11,75	11	8	-3	(-)
7	29,69	19,08	-10,61	11	1	-10	(-)
8	2,47	0	-2,47	2	3	+1	(*)
9	15,88	30,80	+14,92	88	38	-50	(*)
10	6,18	5,90	-0,28	6	1	-5	(-)
11	5,56	2,70	-2,86	1	4	+3	(*)
TOTAL	174,95	166,88	-8,07	207	141	-66	

Analisando primeiramente os casos de aumento de erros após o treinamento, observa-se que:

- a) os casos em que houve piora no desempenho nos dois tipos de texto foram 1 – Separa elementos do sintagma; 2 – Separa termos e orações integrantes; 5a – Coloca apenas um dos sinais nas intercalações. Os casos 1 e 2 podem ser atribuídos a pausas ou mudanças de tom, corretas ou não, feitas na leitura oral. Pesquisa realizada por MOLLICA E QUENTAL conclui que

a presença de pausa e/ou entonação na fronteira entre sujeito-verbo

Embora o presente trabalho não relacione fala e escrita, mas leitura em voz alta e escrita, considera-se que, no caso da segmentação viciosa do sintagma e dos termos integrantes, a tendência registrada na fala aproximase da encontrada no texto oralizado. Para maior aprofundamento da questão, seria importante verificar se há correlação entre pausas indevidas entre termos integrantes do sintagma, registradas na leitura oral, e pontuação inadequada nesse mesmo ambiente. De todo modo, pensa-se que, para este tipo de dificuldade, a oralização do texto não é a solução, e talvez seja necessária uma observação da estrutura sintática das frases que o compõem. Por outro lado, diminuindo-se os casos 1 e 2 do total de erros, a melhora relativa dos outros casos aumenta consideravelmente;

- b) no caso 5a – Coloca apenas um dos sinais nas intercalações, que apresentou acentuada piora, especialmente no texto de terceiro, o resultado é até certo ponto surpreendente, de vez que o item 5 – Não isola intercalações apresenta uma significativa melhora. É possível que o treinamento tenha sido insuficiente, e que sua continuidade pudesse levar à superação do problema. Por outro lado, seria importante verificar qual o sinal mais utilizado, na marcação da intercalação, se o primeiro ou o segundo, detalhe a que não se chegou. Sendo o primeiro, poder-se-ia pensar que a consciência da alteração prosódica já estaria desencadeada, faltando reforçá-la. De qualquer forma, estas são apenas especulações, sujeitas a análises mais concretas;

- c) já a ocorrência de maior número de frases siamesas (9) em texto próprio após treinamento parece coerente, na medida em que mudanças de modulação rompem, até certo ponto, a linearidade da frase, o que inicialmente pode levar a segmentações indevidas. Também aqui, o prosseguimento do treinamento poderia, talvez, levar a um segundo estágio de análise que permitisse melhoras. Ainda em relação a este item, é importante observar que existe uma oposição praticamente absoluta entre os resultados concernentes ao texto próprio e ao de terceiro: 15,88 → 30,80 e 88 → 38, respectivamente, o que leva a refletir sobre o tipo de problema envolvido. A frase siamesa é, em sentido amplo, um problema de estrutura, já que ela junta elementos incompatíveis. Os textos próprios apresentam geralmente muitos problemas estruturais (dados de que não se dispõe oficialmente, mas a experiência permite inferir), o que não ocorre no texto de terceiro. Considera-se, por isso, que o problema da pontuação do parágrafo, relacionado com a estrutura, pode ser superado à medida que se resolvem as dificuldades de estruturação dos períodos, e que quanto mais bem estruturado é o texto, mais facilmente se recuperam os problemas de pontuação que eventualmente apresente. Dito de outro modo: em um texto bem formado, o ganho com o treinamento é melhor não porque os indivíduos sejam mais capazes, mas porque não há interferência de outros problemas sobre o uso da pontuação. Num texto assim, a pontuação é um detalhe, uma espécie de "plus", que vem orientar o

leitor, a partir dos dados já bem ordenados. Já no texto próprio, em que há problemas de toda ordem, a pontuação neles se confunde. O que nos leva de volta à posição tão pertinente de DICK (op. cit., p. 45): "a pontuação está 'enraizada no pensamento' e 'revela a organização mental do pontuador'." Dando-se ao "pontuador" um texto já organizado, é tarefa bem mais fácil pontuar.

Os casos de diminuição de erros após o treinamento ensejam as reflexões seguintes:

a) os itens 3 – Não isola elementos retificativos, explicativos, 4 – Coloca apenas um dos sinais, 5 – Não isola intercalações, 6 – Não marca deslocamentos, e seus desdobramentos 3a e 4a, referem-se todos, em sentido amplo, a "movimentos", transformações na organização natural da sentença. Do ponto de vista prosódico, parecem ser lidos com alterações que correspondem a esses movimentos, que os "retiram" da linearidade da frase. Vejam-se alguns exemplos:

- a) O Nosso país, ^{o Brasil}, é imenso.
- b) Nosso país, ^{isto é}, o Brasil, é imenso.
- c) ^{Nestas circunstâncias}, nada mais há a acrescentar.
- d) Nada mais se pode, ^{nestas circunstâncias}, acrescentar.

Essa "estranheza", isto é, a natureza paradoxal de estar na frase e a rigor a ela não pertencer integralmente, ou com ela não se relacionar como os demais elementos, parece ser apreendida com uma facilidade relativa pelos sujeitos, haja vista os bons resultados referentes a esses aspectos. Num processo de projeção um tanto ousado, mas instigante, poder-se-ia pensar numa relação entre o domínio de regras de estrutura frasal e suas transformações e uma maior facilidade para pontuar, intermediada pelas alterações prosódicas decorrentes da leitura em voz alta. Mas essas intuições são algo a ser meditado e amadurecido longamente. O que importa, no momento, é ressaltar que, quando se trata de interrupção ou deslocamento (exceção feita ao item (5a), já ressaltado), o treinamento parece trazer resultados estimulantes. e, se se atentar para os dados totais de falhas relativos a estes itens – 61,08 em texto próprio e 61 em texto de terceiro, contra um total de 174,95 e 207, respectivamente, verificar-se-á que aproximadamente 30% dos erros apontados dizem respeito ao conjunto desses itens, o que parece indicar que vale a pena, independentemente de qualquer outra abordagem pedagógica, investir na leitura em voz alta para ultrapassar essas dificuldades;

b) quanto ao item 7 – Não separa termos ou elementos coordenados, o ganho é bastante significativo nos dois tipos de texto (29,69 → 19,08 e 11 → 1, respectivamente), especialmente no de terceiro. Reafirma-se, por isso, a idéia de que a releitura atenta dos textos, aliada à oralização dos mesmos, pode ter resolvido muitos casos de erros cometidos por falta de atenção quando da pontuação espontânea. Pensa-se ser a desatenção a principal responsável pela ausência de vírgulas em trechos como "cidades como São Paulo Rio de Janeiro Duque de Caxias". Talvez não seja apenas a mudança prosódica que exerça influência sobre a pontuação, mas o pró-

prio fato de oralizar o texto, que permite fazer aflorar uma espécie de sensibilidade não presente em outro tipo de leitura. Mas esta já é outra história...

5. CONCLUSÃO

Pelas características deste estudo – que engendrou reflexões e conclusões parciais no seu desenrolar – esta retomada há de ser sucinta, (re)apresentando aspectos significativos das duas instâncias em que o trabalho se estruturou: uma teórica, outra experimental.

Do ponto de vista teórico, pareceu possível concluir que:

- a) a história da pontuação reflete a história da comunicação escrita e, os diferentes modos como tem sido vista são decorrentes dos diferentes modos de ver a própria linguagem;
- b) não obstante a diversidade de enfoques dados à pontuação, e a relativa falta de unanimidade dos teóricos, a posição predominante destes é a de atribuir aos sinais de pontuação a tarefa de orientar o leitor;
- c) essa função de indicadora de leituras é compatível com um princípio de cooperação, pelo qual escritor e leitor compartilham ativamente a tarefa de construir significados;
- d) uma forma de explicitar esse papel de intermediadora de significados e de para ele despertar a consciência do indivíduo é a leitura em voz alta, freqüentemente relegada a plano secundário;
- e) refletir sobre o fato lingüístico – aqui especificamente o ato e a consequência de pontuar – é uma alternativa pedagógica válida e pode substituir com vantagens as abordagens tradicionais, em geral prescritivas e fragmentárias.

A partir desses pressupostos, procedeu-se a estudo experimental para verificar hipóteses relativas à relação entre leitura em voz alta e uso dos sinais de pontuação, em texto próprio e de terceiro, concluindo-se que a leitura em voz alta de um texto pode levar a uma pontuação mais adequada em texto de terceiro (supostamente por este ser bem estruturado); que a conscientização da relação entre ler bem oralmente e pontuar conduz a uma pontuação ainda mais adequada, em texto próprio e de terceiro.

Embora a preocupação com as limitações do corpus (atenuada pelas evidentes convergências com os resultados de outros estudos), fizeram-se análises qualitativas, e apresentaram-se algumas tendências, que apontaram para a pertinência de investigações adicionais.

Das leituras, reflexões e atividades experimentais emergem mais fortes algumas convicções, dentre as quais:

- a) os sinais de pontuação são um valioso instrumento a serviço da escrita e da leitura;
- b) para bem explorá-lo, é preciso aceitar e entender sua riqueza potencial, afastando-se de posturas prescritivas;
- c) o espaço para tanto é o texto, e não a frase, porque é nele que as suas múltiplas funções se atualizam plenamente;
- d) pela importância que se atribui à pontuação como orientadora da leitura e como organizadora do texto, e pela escassez de estudos a respeito, ela constitui um campo propício à investigação, especialmente no domínio da psicolinguística e da lingüística do texto;
- e) a leitura em voz alta é uma atividade importante para sensibilizar o indivíduo para peculiaridades do texto escrito;
- f) o papel dessa modalidade de leitura deve ser resgatado através de investigações que definam seus limites e aplicações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Bibiano Francisco de. *Compêndio de gramática portuguesa*. 9. ed. Porto Alegre: Augusto Dreher Livreiro - Editor, 1906.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1960.
- BARBOSA, Jeronymo Soares. *Grammatica philosophica da língua portuguesa*. 6. ed. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1875.
- BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. 10. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.
- BERSCH, Roque Danilo. *Aspectos da clareza na sintaxe frasal*. Porto Alegre: PUCRS, 1979. Dissertação de Mestrado, p. 115-119.
- BRANDÃO, Cláudio. *Sintaxe clássica portuguesa*. Belo Horizonte: Imprensa da Universidade de Minas Gerais, 1963.
- CAMPOS, José de Queiroz. *Como elaborar a lél*. Rio de Janeiro: Verbete, 1972.
- CHAFE, Wallace. What good is punctuation? In: *Occasional paper n. 2*. Berkeley: California University, 1987a.
- _____. Punctuation ant the prosody of written language. In: *Technical Report n. 11*. Berkeley: California University, 1987b.
- CLARK, Irene Lurkis. Listen to this and tell me how it sounds: readability/listenability connections. In: *ANNUAL Meeting of the Conference on College Composition and Communication*. Minneapolis: MN, 1985, p. 21-3.
- CONTRERAS, Amparo et al. *Didáctica de la lectura oral y silenciosa*. 3. ed. Mexico: Oasis, 1969.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DICK, Lauro. *Português - fato criador*. Porto Alegre: Emma, 1974.

- GRUAZ, C. La ponctuation c'est l'homme... Emploi des signes de ponctuation dans cinq romans contemporains. *Langue Française*, Paris, (45):113-24, fev. 1980b.
- HALLIDAY, M. A. K. *Spoken and written language*. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.
- HIRSCHBERG, Lydia. Lois formelles de la ponctuation. *Linguistics*, Paris, (19):21-63, déc. 1965.
- HORROCKS, E. M., SACKETT, G. L. et al. *Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1969.
- HOUAISS, Antônio. *Elementos de bibliologia*. Rio de Janeiro: INL, 1967.
- JURADO, Lourenço Chacon & MANOEL, Marise. Sinonímia e pontuação - uma abordagem discursiva. In: DURIGAN, Jesus A. et al. (org.). *A magia da mudança - vestíbular UNICAMP: língua e literatura*. Campinas: UNICAMP, 1987, p. 75-8.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KURY, Adriano da Gama. *Pequena gramática para explicação da nova nomenclatura gramatical*. Rio de Janeiro: Agir, 1959.
- _____. *Para falar e escrever melhor o português*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- LAUFER, R. Du ponctuel au scriptural (signes d'annoncé et marques d'ennonciation). *Langue Française*, Paris, (45): 77-89, fev. 1980.
- LORENCEAU, La ponctuation au XIX^e siècle - Georges Sand et les imprimeurs. *Langue Française*, Paris, (45):50-60, fev. 1980a.
- _____. La ponctuation chez les écrivains d'aujourd'hui - résultats d'une enquête. *Langue Française*, Paris, (45):88-98, fev. 1980b.
- LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- _____. *Moderna gramática brasileira - explicação da NGB*. 9. ed. Porto Alegre: Globo, 1987.
- _____. No mundo das palavras. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 16.2.1972b.
- _____. No mundo das palavras. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 17.2.1972c.
- McNEIL, John D. *Reading comprehension - new directions for classroom practice*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company, 1984.
- MELLO, Gladstone Chaves de. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A., 1980.
- MOLLICA, M^a Cecília & QUENTAL, Violeta. A vírgula como reflexo da pausa e da entonação entre sujeito e verbo. In: *IX ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E X ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA*. Anais. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1988. p. 26-40.
- NASCENTES, Antenor. Origem das notações léxicas e das sintáticas. In: AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *Estudos filológicos (homenagem a Serafim da Silva Neto)*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- PASQUES, L. Du manuscrit à l'imprimé et à la lecture de l'auteur: à propos de la ponctuation de "Ma Cordonnière" de M. Jonhandean. *Langue Française*, Paris, (45):98-112, fev. 1980.
- PASQUETTI, Mara Gonçalves. *Leitura e escrita: como a conscientização da pontuação se reflete numa leitura mais compreensiva*. Porto Alegre: PUCRS, 1992. Dissertação de mestrado.
- PASSO, Alexandre. *A arte de pontuar - notações sintáticas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1953.
- PEARCE, John. "Punctuation has nothing to do with pauses". *Use of English*, 34 (2)::50-8, Spring 1983.
- PERROT, J. Ponctuation et fonctions linguistiques. *Langue Française*, Paris, (45):67-77, fev. 1980.

- POÇAS, Iria Müller & ATHANASIO, Nilda Catarina A. *A pontuação no alcance de todos*. São Paulo: LISA, 1973.
- POERSCH, J. M. Redistribuição dos caracteres gráficos no teclado de microcomputadores com base na lingüística quantitativa. In: 4º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTICA. Anais. Lisboa, out. 1989, p. 249-80.
- _____. *Lectura em voz alta, pontuação e compreensão textual*. Porto Alegre: CEPLIN, 1992a. Relatório de pesquisa.
- _____. Punctuation, a link between writing and reading. *Proceedings of the XV International Congress of Linguistics*. Quebec: PUL, 1992b.
- POLO, Jose. *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid: Paraninfo, 1974.
- RIBEIRO, Julio. *Gramática portuguesa*. 6. ed. São Paulo: Miguel Melillo, 1900.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 30. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- SAID ALI, M. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. rev. e atual. Brasília: Universidade de Brasília, 1964.
- SCHOLLES, Robert & WILLIS, Brenda J. Prosodic and syntactic functions of punctuation: a contribution to the study of orality and literacy. *Interchange*, 21 (3):13-20, 1990.
- SILVEIRA BUENO, Francisco da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 7. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 1968.
- SILVEIRA, Juracy. *Lectura na escola primária*. 3. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.
- SMITH, Frank. Reading like a writer. *Language Arts*, 60 (5):558-67, may 1983.
- SMITH, Marisa. *Lectura-escrita: duas faces da mesma moeda*. Porto Alegre: PUCRS, 1991. Monografia.
- _____. *Pontuação - uma questão de lectura*. Porto Alegre: PUCRS, 1991. Dissertação de mestrado.
- VÉDÉNINA, Ludmilla G. La syntaxe du français dans le miroir de la ponctuation. *La Linguistique*, 15 (2):131-39, 1979.
- _____. La triple fonction de la ponctuation dans la phrase: syntaxique, communicative et sémantique. *Langue Française*, Paris, (45):60-6, fev. 1980.
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching language and communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.