

A PONTUAÇÃO: A SUBJETIVIDADE EM JOGO NA ESCRITA

Vilma Aparecida GOMES

Professora de Língua Portuguesa na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora do GELS – Grupo de Pesquisa em Linguagem e subjetividade e membro do GELP – Grupo de Estudos em Linguagem e Psicanálise.

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a análise de um texto produzido por uma aluna do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública federal. Na análise evidenciei a forma singular com que a aluna realizou a pontuação em seu texto. Procurei deslocar o foco de como a pontuação é observada na escrita da criança, perseguindo a prescrição normativa. É importante salientar que não se trata de negar as prescrições normativas para o uso da pontuação, mas de desfocar a naturalidade das convenções do saber normativo nos eventos de escrita inicial.

Palavras-chave

escrita; escritura; ensino; subjetividade; enunciação.

Introdução

Neste artigo, analiso o texto de uma aluna de uma escola pública federal, problematizando a falta de pontuação ou o uso de sinais de pontuação em lugares da cadeia sintagmática em que não se era esperado que eles aparecessem. Para desenvolver a análise, parti do pressuposto de que questões que envolvem a escrita, a escritura e seu ensino, levando em consideração o eixo condutor deste trabalho - a escrita mediada pela subjetividade - implica apostar na singularidade do “sujeito”. Apostar na singularidade do “sujeito” significa entender que a relação do “sujeito” com a escrita não acontece apenas no plano da cognição, embora seja essa a posição teórica que predomina em meio às propostas de ensino de escrita. Nesse sentido, o foco deste estudo centra-se nas relações entre sujeito, língua e sentido.

Embora o trabalho com o ensino de escrita do texto analisado, neste estudo, tenha tomado como base os princípios teóricos e metodológicos propostos pelos PCN, o olhar que lanço para a escrita é diferente, porque a perspectiva teórica na qual me inscrevo direciona-me para uma reflexão de que a relação da criança com a escrita não pode ser apenas de ordem “cognitiva”.

Portanto, a escrita não é um simples epifenômeno cognitivo, resultado de um exercício mais ou menos regrado, como corriqueiramente se pensa

no âmbito escolar. A escrita entranha mesmo um “*plus*”, uma diferença psíquica, ou melhor, ela é uma dobra discursiva no interior do campo da palavra e da linguagem e, portanto, releva a implicação do sujeito do desejo. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 194)

Por isso, dificuldades, fracassos e embaraços das crianças com a aprendizagem da escrita podem não estar vinculados à falta de conhecimento, dificuldades cognitivas ou a ineficiência dos métodos de ensino. O que me leva a apostar nessa hipótese é a filiação ao campo teórico no qual me constituo, o que me remete a outra hipótese, a do inconsciente, pois:

[...] ilumina a força das leis da ordem simbólica (da linguagem) na estruturação subjetiva. Mais afastado do vértice metodológico, a explicação para o sucesso ou não do sujeito na aprendizagem viria de uma “*outra cena*”, numa alusão a Freud – de uma cena que não pode ser prevista por nenhum método de ensino. (LAJONQUIÈRE, 1992, p.102)

Essas considerações de Lajonquière (1992) são relevantes para este estudo pela problematização que faço sobre a pontuação realizada no texto que analiso. Entendo a pontuação realizada no texto da aluna como um acontecimento no texto, assim, como pontua Bernardes (2002, p. 142). Para essa autora, a pontuação é considerada como acontecimento do texto porque é o resultado de um “*imaginário respiratório*” “[...] que atravessa a noção de escrita, e as pausas que ela assinala não são as pausas da corrente sonora, mas sim, pausas desse imaginário que tem a ver com a própria constituição do texto”.

De acordo com as ponderações de Bernardes (2002), com as quais eu concordo, o problema da pontuação, apesar de não ser um assunto novo, visto que a ele já se dedicaram diversos gramáticos, linguistas, teóricos da literatura, enfim, estudiosos da linguagem escrita, isto não o deixa menos instigante. O meu interesse nesse assunto ocorreu em função da maneira como Luíza², aluna participante deste estudo, pontuou os seus textos. Além disso, entendo, assim como Bernardes (2002, p. 6), “[...] que a produção da criança não corresponde às expectativas de regularidade do adulto, já alfabetizado e imerso nas convenções de uso da escrita”.

Em sendo assim, as análises foram realizadas com base nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, dando relevância à terceira fase da teorização de Pêcheux, o discurso como estrutura e como acontecimento; e à teoria da Enunciação de Benveniste, articulada à Psicanálise freudo-lacaniana no que concerne à noção de sujeito efeito de linguagem.

¹ Essa expressão se refere a uma oralidade que se recria na escrita, mas que não se iguala ao fluxo sonoro. Segundo Meschonnic (1990, p. 291), não há escrita se não há uma invenção de sua própria oralidade. Para esse autor, o ritmo é o movimento da voz na escrita; com ele não escutamos o som mas o sujeito (MESCHONNIC, 1990, p. 270).

² Luíza é o nome fictício da aluna participante deste estudo.

1 Descrição e Interpretação: um Entrejogo na Pontuação

A terceira época da teorização de Pêcheux ([1983], 2006) é importante, para a análise que faço no texto deste artigo, em função da discussão que o referido autor propõe sobre a tensão existente entre descrição e interpretação. O fato de Luíza marcar ou não textualmente os sinais de pontuação não transforma a tarefa menos complexa, porque ela necessitou fazer uma interpretação que culminou em uma versão possível da leitura do texto. De acordo com Bernardes (2002), há uma ‘aura de mistério’ em torno da escrita, porque, mesmo nas teorias sobre a sua origem, ressoa uma discussão que envolve a interpretação, o sujeito movimenta-se no sentido de

[...] decifrar o enigma do texto e capturar seu segredo. E a escansão operada pela pontuação é um desses mecanismos de entrada na escrita: ao inserirmos sinais de pontuação num texto, não estamos unicamente respondendo a uma demanda normativa que concerne à padronização do uso da linguagem escrita, estamos, sobretudo, identificando porções de texto que interpretamos como estando relacionadas entre si. (BERNARDES, 2002, p.43)

Segundo a pesquisadora (BERNARDES, 2002, p. 42), essa identificação está correlacionada, ao mesmo tempo, com o funcionamento da língua e com a singularidade com a qual o sujeito se inscreve nessa mesma língua. Ela argumenta que “[...] não é qualquer relação que é possível e as unidades que o sujeito suspende em sua leitura não são imunes ao seu percurso como falante/escrevente dessa língua”, porque nenhuma leitura é neutra ou motivada apenas por fatos linguísticos, “[...] a pontuação torna visível essa tensão entre aquilo que é da ordem própria da língua e aquilo que é da ordem da subjetividade e que emerge através da segmentação operada no texto”.

Pêcheux ([1983], 2006), na elaboração da “terceira época” de sua teorização, dentre as possibilidades apontadas por ele para propor a reflexão do discurso como estrutura e acontecimento - tomar uma sequência discursiva e problematizá-la ou tomar uma reflexão filosófica -, opta por fazer o entrecruzamento entre o acontecimento, a estrutura e a tensão entre a descrição e a interpretação existentes no interior da Análise de Discurso. O texto elaborado por Pêcheux ([1983], 2006) contempla um estudo que dá realce ao acontecimento, conceituando-o como o encontro de uma atualidade e de uma memória, e ao estatuto das discursividades que o trabalha (LEITE, 1994, p. 174).

Leite (1994, p. 171-174) pondera que tomar o discurso como estrutura e como acontecimento significa pensar para além do fato de testemunhar os deslocamentos que já vinham ocorrendo no interior das análises e construções teóricas da Análise de Discurso. Convoca a necessidade de pensar outro conceito de estrutura, uma vez que esse campo teórico propõe pensar o real no seu *estatuto de contingência*. Além de outro conceito de estrutura, necessário se faz, então, pensar que, neste artigo, enuncia-se a Análise de Discurso como um referencial teórico que dá lugar à interpretação no processo de escrita, há a necessidade da inclusão do sujeito do desejo inconsciente, que fora duplamente foracluído do percurso da Análise de Discurso.

Pêcheux ([1983], 2006) mobiliza, dentro da perspectiva teórica da Análise de Discurso Francesa, as questões que acarretam maior implicação para se viabilizar uma análise como descrição e uma análise como interpretação. A reflexão desencadeia-se em

direção à existência do real, que é constitutivo de uma disciplina que trata da interpretação, isto é, há algo no interior de uma teoria sobre o discurso que desestabiliza o que não é logicamente estável. O que entra em voga, nesse momento de elaboração de Pêcheux ([1983], 2006), é tomar partido de um real que é próprio de uma disciplina de interpretação. “Há real”, pontos de impossível, determinando aquilo que pode não ser “assim” (PÊCHEUX, [1983]2006, p. 29).

[...] um real próprio às disciplinas de interpretação exige que o não-logicamente-estável não seja considerado a *priori* como um defeito, um simples furo no real [...] um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos”. (PÊCHEUX, [1983]2008, p. 43)

Essa elaboração teórica de Pêcheux ([1983], 2006) pauta na primazia da descrição das materialidades discursivas, o que não deve ser confundido com a interpretação, embora haja um imbricamento entre os dois gestos. Ao se conceber a descrição, a partir das materialidades discursivas, implica admitir que há *um real sobre o qual ela se instala: o real da língua*. Nesse momento, Pêcheux faz remissão ao texto de Milner (1978), *L'Amour de la Langue*.

Eu disse bem: a língua. Isto é, nem linguagem, nem fala, nem discurso, nem texto, nem interação conversacional, mas aquilo que é colocado pelos linguistas como a condição de existência (de princípio), sob a forma da existência do simbólico, no sentido de Jakobson e de Lacan. (PÊCHEUX, [1983]2006, p. 50)

Tomar a língua nessa perspectiva significa entender que ela está exposta ao equívoco, partindo do pressuposto de que não há metalinguagem, as descrições estão sensíveis ao equívoco. Segundo Pêcheux ([1983]2006, p. 53) “todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, possibilitando, assim, um lugar para a interpretação”. Sendo assim, é nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso.

2.1 Subjetividade e escrita

As implicações decorrentes da subjetividade e da intersubjetividade na língua e na linguagem, de acordo com a teorização de Benveniste, são pensadas neste artigo também para o processo de ensino de escrita. Tomo por base a enunciação tal como Benveniste (1989, p. 82) propõe, “[...] a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização, tornando-se único e irrepetível”, articulando-a com a noção de sujeito do ponto de vista da Psicanálise freudo-lacanianiana. A constituição de sujeito, tal como articulada pela Psicanálise, mostrou-se bastante pertinente para a análise apresentada neste artigo, pois, a partir do entendimento de como se processa essa constituição, melhor é a compreensão de como a subjetividade se manifesta, como um processo singular, tanto na língua como na linguagem.

Sendo assim, o que interessa para o meu estudo é trazer para a discussão como Benveniste funda a Teoria da Enunciação e coloca em questão o “sujeito”, a subjetividade e a intersubjetividade. Para entender a subjetividade na linguagem é importante esclarecer que há uma teoria das posições subjacente à questão da enunciação – o eu e o tu. Essa teoria permitiu-me perceber que a subjetividade é construída na relação do homem com o mundo e se manifesta na tensão que se estabelece nas relações a partir do lugar social e da posição de quem enuncia em uma determinada sociedade.

Um dos textos em que Benveniste aborda a questão da subjetividade é *Estrutura das relações de pessoa no verbo* ([1946]1995). Nesse texto, Benveniste problematiza a noção de pessoa sob a perspectiva do verbo, por meio de um estudo do coreano. Ele mostra que o verbo e o pronome são as únicas palavras que podem receber o estatuto de pessoa. Nesse sentido, Benveniste aponta alguns aspectos fundantes para a sua teoria da enunciação em função da distinção entre “eu”/ “tu” e a não pessoa “ele”.

A partir dessa distinção, o autor coloca em cena dois aspectos importantes para o desenvolvimento deste trabalho: a intersubjetividade e o diálogo.

Ao par *eu/tu* pertence particularmente uma correlação especial, a que chamaremos, na falta de uma expressão melhor, *correlação de subjetividade*. O que diferencia “eu” de “tu” é, em primeiro lugar, o fato de ser, no caso de “eu” *interior* ao enunciado e *exterior* a “tu”, mas exterior de maneira que não suprime a realidade humana do diálogo. (BENVENISTE, [1946]1995, p. 255, grifos do autor)

Se pensarmos no *processo de trabalho de escrita*, conforme estou concebendo neste artigo, o aluno enuncia-se como “eu” no momento em que constrói o seu texto, porque se subjetivar é condição para que o processo de escrita se instaure. Por entender que a sala de aula é uma instância enunciativa e discursiva, nos moldes em que concebe Benveniste, o movimento da língua, no momento da enunciação, passa a ser um processo em funcionamento, uma atividade subjetiva entre os interlocutores do discurso. Por considerar a interlocução como um processo subjetivo, a estrutura, para Benveniste ([1968]1989), não pode ser vista como uma sobredeterminação social, mas como uma estrutura que somente tem existência no singular. Conjuntamente, os princípios da subjetividade trouxeram um novo modo de pensar a língua e a linguagem e outras noções também foram se constituindo, tais como as noções de sentido, de contexto e de referente.

Para Benveniste ([1969]1989, p. 63), a língua é concebida como essencialmente social: “[...] somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade”. A visão de Benveniste, em relação à concepção de língua, é resultado de sua visão em relação ao signo.

No capítulo, *A natureza do signo linguístico* ([1916]1995), Benveniste inicia suas reflexões dando ênfase à universalidade que o conceito de arbitrariedade do signo alcançou. Porém, chama a atenção para a necessidade de compreender em que sentido Saussure tomou o signo como arbitrário. Para isso, faz uma análise da natureza das provas em que se manifestam essa arbitrariedade. Segundo Benveniste, no texto citado, Saussure deixa fora, em sua análise, as coisas do mundo, o exterior à língua.

Nessa linha de pensamento, nesse texto, Benveniste propõe outro posicionamento teórico, não discordando de Saussure de que o signo linguístico se constitui em torno de

um significante e de um significado, mas, de acordo com a forma de significação, o autor propõe que o sentido do signo pode ser concebido em dois planos: o semiótico e o semântico. No plano semiótico, que faz coro ao pensamento de Saussure, o signo está significando no sistema; e, no semântico, o sentido estabelece-se como resultado da relação do signo com o contexto de enunciação. A proposição de Benveniste ([1916]1995, p. 56) é de que “[...] o que é arbitrário é que um signo, mas não outro, se aplica a determinado elemento da realidade, mas não a outro”. Tratar o signo como arbitrário, como o fez Saussure, é não admitir a relação do significante com o significado. “Entre o significante e o significado, o laço não é arbitrário; pelo contrário, é necessário” (BENVENISTE, [1916]1995, p. 55).

Benveniste argumenta que Saussure, ao defender a arbitrariedade do signo, o que ele defende, na verdade, é a significação. Para justificar essa posição, Benveniste discute os argumentos apresentados por Saussure para defender a arbitrariedade do signo, tais como: mutabilidade e imutabilidade e a teoria do valor, enfatizando que não é a arbitrariedade do signo que torna possível a mutabilidade e a imutabilidade, na verdade, a arbitrariedade está entre o significante e o significado, mas “a relação que ao mesmo tempo se modifica e permanece imutável é entre o signo e o objeto” (BENVENISTE, [1916]1995, p. 58).

Em relação à teoria do valor, Benveniste persegue o mesmo raciocínio, tomando “a realidade objetiva como eixo de referência”. Segundo o autor, “[...] quando se considera o signo em si mesmo enquanto portador de um valor, o arbitrário encontra necessariamente eliminado” (BENVENISTE, [1916]1995, p. 58). Por essa razão, ele considera que a relação significado-significante é necessária e que a arbitrariedade está no laço que une o signo à realidade do mundo, o seu referente.

No texto, *A semiologia da língua* ([1969]1989), Benveniste sistematiza essa relação entre língua e discurso, entre enunciado e enunciação, entre signo e palavra, entre reconhecimento e compreensão e chega à concepção da dupla significância. “A língua combina dois modos distintos de significância, que denominamos modo semiótico por um lado, e modo semântico por outro” (BENVENISTE, [1969]1989, p. 64). Por meio desse conceito, ele explica a diferença que existe no que se refere à significação do signo, uma significação pela língua e a outra engendrada pelo discurso.

Para o autor, essa forma de estabelecer o sentido é a língua em trabalho social. A partir desse entendimento, Benveniste vê a língua no meio social e da cultura, porque, para ele, o social é da natureza do homem e da língua. Essa noção de língua, que Benveniste apresenta, vai suscitar uma concepção de linguagem diferente daquela que a concebe como meramente “instrumento”. Ela não é mais concebida como “instrumento” de comunicação, utilizado pelo homem.

Em seu estudo presente no texto *Da subjetividade na linguagem* ([1958]1995, p. 285), o autor questiona e critica essa noção de linguagem enquanto “instrumento”, argumentando que não se pode mais conceber a linguagem dessa forma, porque “[...] não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a”. O grande problema para Benveniste é a palavra “instrumento”, porque tratar a linguagem como “instrumento” é colocar em polos opostos o homem e a natureza, dado que “A linguagem está na natureza do homem que não a fabricou” (BENVENISTE, [1958]1995, p. 285).

No texto, *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste ([1970]1989, p. 82) diz que “[...] a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de

utilização”. Para explicar essa definição de enunciação, o autor apresenta as implicações decorrentes da relação do locutor com a língua. Ele argumenta que o momento da enunciação não se refere a um momento de produção de fala e de texto, mas ao ato mesmo de produzir o enunciado,

[...] o discurso, dir-se-á, que é produzido cada vez que se fala, esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a “fala”? – É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. E este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres lingüísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres lingüísticos que marcam essa relação. (BENVENISTE, [1970]1989, p. 82)

Segundo Benveniste, no texto em questão, a subjetividade na linguagem pode ser estudada, envolvendo vários aspectos. O autor dá realce a alguns desses aspectos para exemplificar como a subjetividade engendra o processo de enunciação e o faz irrepetível e único. A realização vocal da língua é o processo por meio do qual para o mesmo “sujeito” não haverá reprodução exata dos mesmos sons. Esse fenômeno ocorre em função da diversidade de situações nas quais a enunciação é produzida. Por esse motivo, a escrita de textos perpassa por esse mesmo processo, cada aluno vai se subjetivar de uma maneira singular. Nesse sentido, a pontuação pode irromper de formas muito singulares.

2.2 Sujeito: uma articulação

Dadas essas considerações de Benveniste sobre a subjetividade e a intersubjetividade na língua e na linguagem, para que se possa entender a lógica em que a participante desta pesquisa se inscreveu no processo *de trabalho de escrita*³, é importante compreender como o “sujeito” se constitui por meio da linguagem. No meu estudo, o que me permite estabelecer o diálogo com a constituição do “sujeito” pela linguagem do ponto de vista da psicanálise, é o fato de Benveniste problematizar, em sua teorização, a irrepetibilidade de um ato enunciativo em função da subjetividade que está sempre em construção.

Benveniste não teoriza sobre o “sujeito”, mas apresenta as implicações advindas em função da tomada da palavra por um enunciador, configurando-se como um ato enunciativo único e irrepetível. Dadas essas considerações, o diálogo com a Psicanálise possibilita compreender como o “sujeito” se constitui por meio da linguagem na sua relação com o outro/Outro, o que parece permitir entender a singularidade de um ato enunciativo.

Entendendo que a constituição do sujeito envolve estas instâncias: o Imaginário, o Simbólico e o Real, Lacan argumenta que há um sujeito desejante, quando ele afirma que a pulsão provoca sempre novas organizações subjetivas. Isso implica o reconhecimento de

³É o sujeito quem trabalha efetuando deliberadamente diversas operações discursivas para a construção de uma ficcionalização, através da qual o processo de construção do texto escrito fica escondido e velado para o leitor. É a escrita que, uma vez depositada grosseiramente no suporte, trabalha no sujeito, fazendo com que ele mude de posição com relação ao próprio texto e possa, sobre ele, exercer um trabalho” (RIOLFI, 2003, p. 47).

que a constituição do “sujeito” é um processo que está sempre em construção. De acordo com Lacan ([1958]1999), essa constituição efetiva-se pela passagem pelo complexo de Édipo que se desenvolve em três tempos.

O primeiro tempo ocorre no momento em que o sujeito se identifica com o objeto de desejo da mãe (o falo). A consequência dessa relação é que a mãe interpreta o desejo da criança, o que a criança deseja é o desejo da mãe. A mãe é que determina quando a criança está com fome, com calor, com frio, e assim a mãe passa a ser uma extensão da criança. Em função dos cuidados demandados e da relação de proximidade da mãe com a criança, a presença do pai é velada.

O segundo tempo é o momento em que a criança começa a perceber que a mãe divide a sua atenção com outras ocupações e outras pessoas, como: trabalho, outros filhos e o marido. Dada essa constatação, ela enfrenta uma frustração que se irrompe, quando percebe que ela não é o falo que sua mãe deseja. Essa frustração, por sua vez, funciona como um mecanismo de libertação para a criança, porque ela chega a conclusão de que sua mãe não é quem pode tudo, mas, ao contrário, depende de outras pessoas e de outras funções. Nesse momento, o pai deixa de ser uma presença velada e passa a ser a pessoa com quem a criança divide a atenção com sua mãe.

O terceiro tempo é o momento em que a criança se identifica com uma “instância paterna”, porque observou as razões que provocaram sua mãe muitas vezes a escolher a companhia do marido e não a sua e passa a entender que *o pai pode dar à mãe* o que ela deseja (LACAN, [1958]1999, p. 200). O pai se apresenta, nesse momento, como aquele que possui o falo e, por isso, o pai é internalizado na criança como o “O Ideal de eu”.

Essa elaboração de Lacan, sobre a constituição do sujeito a partir dos três tempos do Édipo, foi resultado de sua releitura do Complexo de Édipo, elaborado por Freud. O final desse processo, Lacan nomeia de “metáfora paterna”, momento em que a falta se apresenta e o pai é colocado, como significante, em substituição de um lugar antes ocupado pela mãe, a partir daí ocorre a simbolização. Sendo assim, a subordinação do sujeito ao simbólico coloca o significante falo (da falta) como ponto nodal.

Esse processo de constituição do “sujeito” realiza-se por meio da linguagem, mediado por duas operações que articulam a relação do “sujeito” com o Outro: a Alienação e a Separação. Lacan trata desses conceitos em seu livro intitulado “*Seminário 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*” ([1964]2008). Lacan afirma, neste seminário, que para se pensar o sujeito do inconsciente é importante também pensar no campo do Outro, porque é no campo do Outro que a cadeia significante se localiza. As operações de alienação e separação têm a finalidade de estabelecer a relação do sujeito com o Outro.

3 O Jogo Subjetivo da Pontuação

O texto, que será analisado, foi produzido por uma aluna que acompanhei, como professora e pesquisadora, durante dois anos. Nesse período, o recorte do *corpus*, ou seja, os textos escolhidos para serem analisados, passou pelo meu olhar de pesquisadora. De acordo com Agustini; Bertoldo (2011, p. 121), essa é uma decisão a ser “tomada pelo pesquisador da linguagem cujo teor tem a ver com a teoria que o afeta”.

Levando em consideração o campo teórico no qual estou inserida, é preciso dar relevância aos aspectos metodológicos de construção do *corpus*, porque, nesse caso, como

professora-pesquisadora, estou implicada na construção do conhecimento do processo de escrita da aluna, interpreto os fatos linguísticos, atribuindo-lhes sentido uma vez que:

[...] o dado, portanto, não é jamais “dado”, ou seja, algo que se vislumbre como tal *a priori* e independentemente. Trata-se de uma construção determinada, em certo sentido, pelo ponto de vista do pesquisador, que está determinado, por sua vez, pelo modo como incide nele a teoria que assume, a lente teórica por meio da qual vê o (seu) mundo. Esse ponto de vista não é teoricamente neutro, portanto; o que significa dizer que a construção do fato enunciativo já é parte da descrição teoricamente posta. (AGUSTINI; BERTOLDO, 2011, p. 122)

Em uma atividade desenvolvida com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, entre os quais se encontrava Luíza, esta que produziu o texto que é objeto de análise neste artigo, solicitei à turma que desenvolvessem a produção apresentada na sequência. Nesse momento do estudo desse gênero, contos de assombração, os alunos deveriam identificar, nas narrativas lidas, a sua estrutura composicional, bem como o funcionamento linguístico, utilizado para a construção desse gênero. Inicialmente, deveriam identificar a introdução, o desenvolvimento e o desfecho. Para isso, a turma leu o livro de contos intitulado “Sete gritos de terror”.

Esse livro é composto por sete narrativas que abordam a temática de mistério e de suspense, as histórias são de terror, medo e espanto. Esses contos apresentam um cenário de noites escuras, tragédias macabras, vinganças do além, medo da morte e do inexplicável. É um livro de poucas páginas, mas apresenta muita fantasia para quem gosta de uma boa história de fantasmas e de assombrações. Após a leitura do livro, fizemos a discussão de cada um dos contos, tentando identificar os elementos da estrutura composicional de um texto narrativo. Verificamos, ainda, como o autor colocou a língua em funcionamento com o imaginário de produzir um determinado sentido e não outro, por meio, por exemplo, da seleção vocabular, que contribuiu para a construção do sentido, da coesão e da coerência do texto. Analisamos também o uso dos conectores coesivos na retomada dos referentes e, em seguida, discuti com a turma como esses recursos linguísticos usados, adequadamente, contribuem para a progressão temática da narrativa. Analisamos, ainda, o uso dos recursos de conexão sintático-semântica, principalmente, as expressões de valor temporal, sob a forma sintática de adjuntos adverbiais temporais.

A turma verificou, por meio da leitura, que a ordem do relato dos fatos ou acontecimentos, na maioria das vezes, é cronológica, isto é, mantém-se uma sucessão de acontecimentos no tempo. Apesar de existir essa sequência lógico-temporal, eles verificaram ainda que esse esquema não é rígido, porque, em alguns dos contos lidos, não havia essa sequência lógico-temporal, o autor parece ter utilizado essa estratégia para dar ênfase a um determinado momento da história, ou chamar a atenção do leitor para um incidente, ou para manter certo tom de suspense.

Após essas atividades, propus à turma que continuasse a desenvolver uma narrativa a partir de uma dada introdução. Apresentei a eles um parágrafo de introdução de um conto de Luiz Vilela. Antes que começassem a escrever, chamei a atenção de todos para o fato de que o trecho apresentado iniciava-se indicando um fato que já fora consumado. Portanto, deveriam ler o texto com atenção, observando quem era o narrador,

a personagem, em que ambiente e quando a ação acontecia; deveriam também levar em consideração, as “pistas” fornecidas pelo próprio texto.

O fantasma

Encontrar um fantasma não é fácil hoje em dia, mas eu encontrei um. Foi há pouco tempo, no carnaval. Queria aproveitar os três dias de folga para descansar e pensei em ir para um lugar silencioso e calmo, distante da cidade. Nenhum me pareceu melhor do que a casa de meu tio, uma casa abandonada em que desde pequeno eu ouvira falar. Ela ficava numa região deserta, a cinco horas de viagem da cidade. Há muitos anos estava abandonada. (...) Meu tio foi o último morador; não tinha medo de fantasmas, mas como nunca encontrasse diamante e o lugar fosse imprestável para qualquer outra coisa, mudou-se para a cidade, e, à espera de um comprador, deixou a casa entregue às teias de aranha. Achei que não podia haver lugar melhor para um repouso de três dias do que esse, e fui para lá. (...)

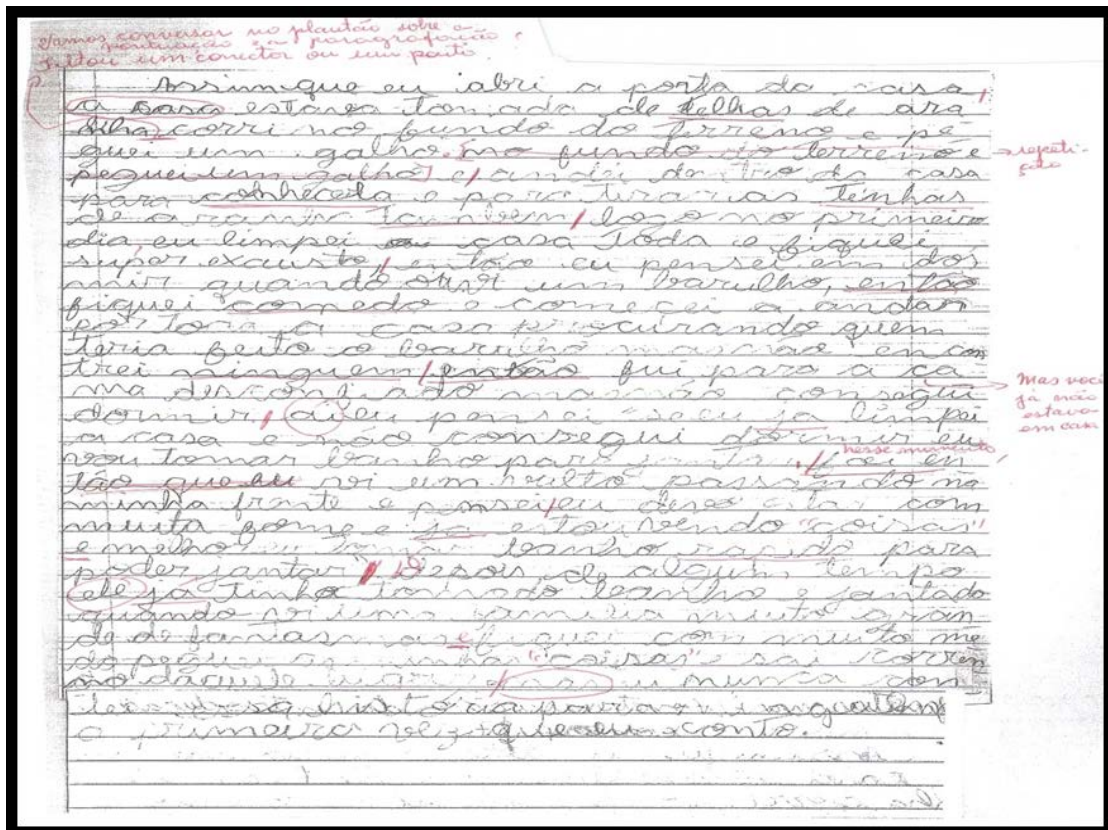


Imagem 1 – Texto original produzido por Luíza em 08.04.09

Assim que eu abri a porta da casa a casa estava tomada de telhas de aranha corri no fundo do terreno e peguei um galho no fundo do terreno e peguei um galho e andei dentro da casa para conhecê-la e para tirar as tenhas de aranha também logo no primeiro dia eu limpei a casa toda e fiquei super exausta, então eu pensei em dormir quando ouvi um barulho, então fiquei com medo e comecei a andar por toda a casa procurando quem teria feito o barulho mas não encontrei ninguém então fui para a cama desconfiada mas não

consegui dormir ai eu pensei se eu já limpei a casa e não consegui dormir eu vou tomar banho para jantar foi então que eu vi um vulto passando na minha frente e pensei eu devo estar com muita fome e já estou vendo coisas e melhor eu tomar banho rápido para poder jantar, depois de algum tempo ele já tinha tomado banho e jantado quando vi uma família muito grande de fantasmas fiquei com muito medo peguei as minhas coisas e sai correndo daquele lugar mas eu nunca contei essa história para ninguém e a primeira vez que eu conto.

Imagem 2 – Transcrição do texto produzido por Luíza em 08.04.09

Luíza dá continuidade à narrativa de maneira coerente, ao estabelecer a conexão entre as sequências discursivas do texto original e as do texto produzido por ela. Esse fato pode ser percebido por meio da seleção vocabular utilizada para construir a sequência da narrativa e pelo uso do advérbio “assim”. Essa seleção foi feita adequadamente, o que demonstra que ela possui conhecimentos sobre os sentidos do uso de conectivos que inscrevem temporalidade, porque, ao usar esse conectivo, ela consegue fazer com que ocorra a progressão da sequência discursiva do parágrafo original. Em seguida, faz a descrição do ambiente que a personagem visualiza ao entrar na casa, levando em consideração as “pistas” que o parágrafo original fornece, “Assim que eu abri a porta da casa a casa estava tomada de telhas de aranha...”

Observei que o eixo da coerência do texto foi mantido na continuação da narrativa, por meio das sequências discursivas que possibilitaram a progressão do texto, que nos remetem ao universo da ficção literária, seguindo a orientação do texto original. Na continuidade do desenvolvimento da narrativa, a pontuação foi marcada de forma inesperada, imprevisível. Luíza escreveu, nesse texto, longas sequências discursivas, sem nenhuma pontuação; como aconteceu também nos dois primeiros textos escritos pela aluna.

O meu objetivo, ao analisar a forma como Luíza pontuou o texto ora analisado, é o de promover um deslocamento do eixo em que, normalmente, se conduz a avaliação da escrita da criança em fase de aquisição da língua escrita, quais sejam, as prescrições normativas para o uso da pontuação. É importante lembrar e/ou repetir que Luíza, na época em que escreveu o referido texto, já poderia ter apreendido algumas normas referentes ao uso da pontuação. As dificuldades apresentadas em relação à pontuação ocorrem normalmente no período de aquisição da língua escrita, quando a criança está na faixa etária entre oito e nove anos, porém, ela já estava cursando o sexto ano, portanto, doze anos de idade, mas em razão de ter sido considerada aluna com “dificuldades de aprendizagem”, e o fato de ter ficado apenas na constatação dessa “dificuldade”, pode ter contribuído para que ela chegasse ao sexto ano sem apreender algumas normas referentes à pontuação. Esse pode ser um dos efeitos provocados por um “parecer” que a colocou em um lugar de aluna que, supostamente, não conseguiria aprender. Destaquei, no texto em análise, as escansões que Luíza fez na cadeia sintagmática para marcar as pausas.

Assim que eu abri a porta da casa a casa estava tomada de telhas de aranha corri no fundo do terreno e peguei um galho no fundo do terreno e peguei um galho e andei dentro da casa para conhecela e para tirar as tenhas de aranha também logo no primeiro dia eu limpei a casa toda e fiquei super exausta, então eu penseiem dormir quando ouvi um barulho, então fiquei comedo e comecei a andar por toda a casa procurando quem teria feito o barulho mas não encontrei ninguém então fui para a cama

desconfiada mas não consegui dormir ai eu pensei se eu já limpei a casa e não consegui dormir eu vou tomar banho para jantar foi então que eu vi um vulto passando na minha frente e pensei eu devo estar com muita fome e já estou vendo coisas e melhor eu tomar banho rápido para poder jantar, depois de algum tempo ele já tinha tomado banho e jantado quando vi uma família muito grande de fantasmas fiquei com muito medo peguei as minhas coisas e sai correndo daquele lugar mas eu nunca contei essa história para ninguém e a primeira vez que eu conto.

A maneira como Luíza marcou as pausas na narrativa ilustra bem a oscilação da pontuação na escrita inicial. Os enunciados em destaque foram construídos com base em uma justaposição de ações, em um determinado espaço temporal, sem nenhuma pontuação, mas há pontuabilidade⁴. Na primeira sequência discursiva, destacada em negrito, Luíza descreve o ambiente e as ações realizadas pela personagem assim que ela entra na casa. Estava cheio de teias de aranha e com um galho. O narrador-personagem limpa toda a casa no mesmo dia em que chegou ao local. Após a marcação de pausa por uma vírgula que, de acordo com a prescrição normativa, seria um ponto final, há a entrada de uma sequência discursiva entre vírgulas que enuncia o início do conflito da narrativa, qual seja: [...], *então eu pensei em dormir quando ouvi um barulho*,[...]. Mesmo a pontuação não sendo “adequada”, essa sequência discursiva faz o texto progredir de forma coerente.

Na sequência da narrativa, o texto retoma o seu formato inicial, ou seja, foi construído por meio de uma justaposição de ações realizadas em um determinado tempo, sem marcas de pontuação. Nesse enunciado, as sequências discursivas se remetem ao momento de maior dificuldade da personagem, fato este que, nas narrativas, é denominado conflito. Nesse momento, Luíza narra os sentimentos experimentados pela personagem, depois de ter ouvido o barulho. Ela ficou com medo e começou a andar por toda a casa para ver quem teria provocado o barulho, mas como não encontrou ninguém, ficou desconfiada e, por não conseguir dormir, chegou à conclusão de que poderia estar cansada e com fome, por isso estaria vendo “coisas”: [...] *então fiquei com medo e comecei a andar por toda a casa procurando quem teria feito o barulho mas não encontrei ninguém então fui para a cama desconfiada mas não consegui dormir ai eu pensei se eu já limpei a casa e não consegui dormir eu vou tomar banho para jantar foi então que eu vi um vulto passando na minha frente e pensei eu devo estar com muita fome e já estou vendo coisas e melhor eu tomar banho rápido para poder jantar*,

A falta de pontuação dessas sequências discursivas gera inquietação diante do olhar de um adulto letrado, uma vez que esse texto foi escrito no espaço da escola, espaço em que o saber adquire estatuto de ciência. Fica evidente, nessas sequências discursivas, que Luíza ainda não domina a prescrição das regras da gramática normativa, porque a pontuação realizada por ela

[...] revela um movimento de identificação imaginária, ou seja, pontos, vírgulas e afins estão esvaziados de qualquer conteúdo normativo, ou ainda, eles não estão associados às funções que a gramática lhes atribui, daí sua possibilidade de flutuação no texto. (BERNARDES, 2002, p.114)

⁴ É o leque virtual de possibilidade de pontuação que chamamos de “pontuabilidade”: lugares da cadeia sintagmática onde o espaço em branco pode vir a ser preenchido pela pontuação, ou ainda, onde esse espaço vazio se constitui, ele mesmo, numa pontuação, criando-se ali uma fenda para a constelação associativa (BERNARDES, 2002, p. 141).

As últimas sequências discursivas da narrativa enunciam o desfecho da história. Novamente, Luíza usa o recurso da justaposição de ações realizadas em um determinado tempo. Para finalizar a história, o narrador-personagem enuncia, de forma inesperada, que, naquele momento, já havia tomado banho e jantado e, após essas ações, viu uma família de fantasmas, ficou com muito medo e saiu correndo daquele lugar, e termina a história evidenciando que era a primeira vez que contava essa história, depois do ocorrido. Pude perceber pela leitura dos textos de Luíza que, em todos eles, há uma regularidade na pontuação, ela usa o recurso da justaposição de ações realizadas em um determinado tempo, não obedecendo às regras da gramática normativa, porque não as “domina”.

Algumas considerações finais

Levando em conta todas as questões abordadas acima, após a análise do texto de Luíza, não é difícil visualizar “pontos de inflexão na relação sujeito-língua-sentido⁵”. É justamente nessa perspectiva que analisei esse texto da aluna. Essa reflexão é importante, porque mesmo seguindo a sequência didática, desenvolvida para a leitura dos contos, e também pelo fato de Luíza já ter participado das atividades de reescrita do primeiro texto, a partir das quais trabalhei todo o processo de pontuação, paragrafação e ortografia. Para isso, ela reescreveu o mesmo texto três vezes, fazendo as devidas correções. Na escrita da segunda proposta de produção de texto, percebi, pela escrita, que não houve “escuta” de Luíza em relação às intervenções realizadas no que diz respeito à pontuação, conforme as regras da gramática normativa. Bernardes (2002, p. 89), em seu trabalho intitulado *Pontuando alguns intervalos da pontuação*, chama a atenção para a necessidade de

[...] suspender um saber cristalizado sobre a pontuação, que faz com que projetemos na escrita da criança uma pontuação que responde à lógica do adulto. Por isso insistimos em salientar o caráter mutante da pontuação e as incontáveis transformações que marcam sua história, que apontam para a opacidade da relação do sujeito com a escrita e, mais especificamente, da pontuação com o texto escrito.

Bernardes (2002, p. 141) ressalta, ainda, que a questão da pontuação parece ser um ícone da possibilidade contínua de reformulação dos sentidos: “[...] ao ser inserida no texto, ela suspende uma certa configuração e deixa outras latentes, ou seja, outras possibilidades combinatórias permanecem ali, à sombra”. Para Bernardes, a pontuabilidade é um leque virtual de possibilidades de pontuação, é uma característica do funcionamento linguístico e dos sistemas de escrita em geral, entendendo “[...] que há uma articulação entre os elementos lingüísticos e que esta articulação produz relações, ou seja, é possível identificarmos algo que faz texto porque a língua não está ali à deriva, num fluxo incessante”.

Sendo assim, a pontuação é entendida neste estudo como um mecanismo de interpretação do texto. Sendo assim, Luíza, ao pontuar seu texto, deixou a sua inscrição,

⁵ Calil (2008, p. 15) justifica a hifenização dessa expressão ressaltando “a impossibilidade teórica de termos um sem termos o outro, o que nos obriga a assumir um sujeito sempre dividido heterogêneo a si mesmo, a língua suportada pela *alíngua* (MILNER, 1987) e o sentido como algo que guarda uma incompletude constitutiva (PÊCHEUX, 1990), estando sempre à espreita um movimento de deriva. Estamos falando aqui da língua que toca o Real e, portanto, impróprio a se totalizar”.

deixou as marcas da sua presença na escrita e as marcas de sua relação singular com a linguagem. Por isso, é importante que o professor, que orienta o trabalho de produção de textos das crianças em fase de aquisição de escrita, entenda que a pontuação é uma atividade de interpretação. Logo, torna-se importante que ele se desloque da concepção tradicional que se tem da pontuação, para perceber “[...] que a pontuação é um assunto muito mais amplo do que as regras de uso contidas nos manuais de gramática que permitem perceber” (BERNARDES, 2002, p. 145).

Abstract

The objective of this paper is to present the analysis of a text produced by a student of the seventh grade level of a federal public school. In the analysis evince the singular form with the student performed the score for your text. Sought to shift the focus of how the score is observed in the child's writing, pursuing normative prescription. Importantly, this is not to deny the normative prescriptions for the use of punctuation, but blur the naturalness of the conventions of normative knowledge in the event so final writing.

Keywords

writing, writing, teaching, subjectivity, enunciation.

Referências

AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. S. *A constituição de corpora em Linguística da Enunciação*. In: SILVEIRA, E. M. (Org.) *Bordas da Linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 121.

BENVENISTE, E. A natureza do signo linguístico. In: _____. *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, [1916]1995, p. 53-59.

_____. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: _____. *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, [1946]1995, p. 247-259.

_____. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, [1958]1995, p. 284-293.

_____. Semiologia da língua. In: _____. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, [1969]1989, p. 43-67.

BERNARDES, A. C. *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. 2002. 154 f. Tese de doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CALIL, E. A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série. In: ZOZZOLI, R.; OLIVEIRA, M. B (Org.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008b, p. 10-35.

LAJONQIÈRE, L. Três notas e um epílogo sobre escola, escrita e inclusão. In: LIER-DEVITTO, M.; ARANTES, L. (org.) *Faces da escrita: Linguagem clínica e escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.189-199.

_____. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A psicopedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. 253 p.

MESCHONIC, H. *La rime et l'avie*. Paris: Verdier, 1990.

LEITE, N. *Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro: Campo Matêncio, 1994. 203 p.

PÊCHEUX, M. *Discurso: Estrutura e acontecimento*. 3ª Ed. São Paulo: Pontes, 2006. 65 p.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. (1957) In: *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 496-533.

_____. Os três tempos do Édipo. (1958) In: *O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999, p. 185-203.

_____. O sujeito e o Outro: a alienação (I). In: (1964) *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008, p. 199 – 210.

RIOLFI, C. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. *Leitura. Teoria & Prática*, nº 40. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Campinas: Unicamp, 2003.

Bibliografia

CALIL, E. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008. 153 p.

KUPFER, M. C. M. Freud e a educação, dez anos depois. In: *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre, v. 1, n.16, p. 14-26, 1999.

KUPFER, M. C. M. *Educação para o futuro: Psicanálise e educação*. 3ª ed. São Paulo: Escuta, 2007. 155p.

LACAN, J. Introdução ao grande Outro. In: *Seminário 2 - O eu na teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1985.

_____. O estágio do espelho como formador da função do eu: tal como nos é revelado na experiência psicanalítica. (1949) In: *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 96-103.