

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

JULIANA DE ARAÚJO DE MELO

**ESTUDO SOBRE AS MARCAS DE PONTUAÇÃO EM MANUSCRITOS
ESCOLARES DE DUAS DUPLAS DE ALUNOS PORTUGUESES RECÉM-
ALFABETIZADOS**

MACEIÓ-AL
2024

JULIANA DE ARAÚJO DE MELO

**ESTUDO SOBRE AS MARCAS DE PONTUAÇÃO EM MANUSCRITOS
ESCOLARES DE DUAS DUPLAS DE ALUNOS PORTUGUESES RECÉM-
ALFABETIZADOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas,
como requisito para conclusão de Doutorado em Linguística.

Orientador: Dr. Eduardo Calil de Oliveira

MACEIÓ-AL
2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

M528e Melo, Juliana de Araújo de.

Estudo sobre as marcas de pontuação em manuscritos escolares de duas duplas de alunos portugueses recém-alfabetizados / Juliana de Araújo de Melo. - 2024.

185 f. : il. color.

Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.

Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas.
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 163-167.

Anexos: f. 168-185.

1. Pontuação .2. Manuscritos escolares. 3. Escritos de crianças. 4. Alfabetização. 5. Escrita colaborativa. I. Título.

CDU: 003.086 : 372.45

JULIANA DE ARAÚJO DE MELO

**ESTUDO SOBRE AS MARCAS DE PONTUAÇÃO EM MANUSCRITOS
ESCOLARES DE DUAS DUPLAS DE ALUNOS PORTUGUESES RECÉM-
ALFABETIZADOS**

Tese apresentada ao corpo docente da Universidade Federal de Alagoas,
como requisito à obtenção do grau de Doutora em
Linguística, apresentada em 09/08/2024.

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente



EDUARDO CALIL DE OLIVEIRA
Data: 09/10/2024 05:45:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil
(Universidade Federal de Alagoas)

Documento assinado digitalmente



DEBORA RAQUEL HETTWER MASSMANN
Data: 11/10/2024 08:24:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Interna: Profa. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann
(Universidade Federal de Alagoas)

Documento assinado digitalmente



KALL ANNE SHEYLA AMORIM BRAGA
Data: 10/10/2024 06:30:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Interna: Profa. Dra. Kall Anne Sheyla Amorim Braga
(Universidade Federal de Alagoas)

Documento assinado digitalmente



LUCIANI ESTER TENANI
Data: 09/10/2024 08:58:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Externa: Profa. Dra. Luciani Ester Tenani
(Universidade Estadual Paulista)

Documento assinado digitalmente



MARIA DO SOCORRO OLIVEIRA
Data: 12/10/2024 18:08:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Externa: Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Dedico
Ao meu pai, Wigberto Custódio de
Melo, *in memoriam*.

Agradecimentos

Quero, antes de tudo, agradecer ao meu bondoso Deus que me ajudou durante as etapas de seleção do PPGLL - UFAL, ao longo do cumprimento dos créditos e, principalmente, nos momentos árduos do meu processo de escrita. Foi a força divina que me segurou e me fez chegar à conclusão deste trabalho.

Agradeço imensamente ao meu orientador, professor Eduardo Calil! As palavras de agradecimento não exprimem o quão grata sou pela oportunidade de ter sido sua orientanda e por ter adquirido tantos aprendizados ao longo dos quatro anos em que estivemos neste Doutorado. Ao senhor, professor, minha eterna gratidão pelas valiosas indicações de leituras de textos diversos, o que possibilitou uma maior acessibilidade e conhecimento acerca das teorias e das pesquisas que estão sendo realizadas tanto no Brasil quanto no exterior. Isso, verdadeiramente, trouxe grandes contribuições ao meu processo formativo. Ter tido contato com os trabalhos realizados pelo LAME foi para mim uma experiência delineada por desafios e conquistas intelectuais que me trouxeram mais sensibilidade para refletir sobre os fenômenos da linguagem.

Obrigada às professoras avaliadoras de minha banca de qualificação, Profa. Dra. Sônia Cristina Simões Felipeto, Profa. Dra. Kall Anne Sheyla Amorim Braga, Profa. Dra. Lidiane Evangelista Lira e Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi. Gratidão por suas contribuições valiosas ao meu trabalho e por terem sido tão respeitosas em cada comentário feito acerca de minha pesquisa. As vossas orientações nortearam a minha escrita e me conduziram a realizar melhorias neste estudo.

Gratidão imensa às professoras avaliadoras de minha banca de defesa: Profa. Dra. Luciani Ester Tenani, Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira, Profa. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann, e, novamente, a profa. Dra. Kall Anne Sheyla Amorim Braga, que tão gentilmente aceitou fazer parte também desta banca de defesa. Às senhoras, professoras, o meu imenso agradecimento pelas contribuições feitas para a melhoria deste trabalho.

Aos docentes do PPGLL-UFAL, que bravamente estiveram exercendo suas funções no desafiador momento pandêmico, auxiliando os discentes do Programa, mesmo diante das dificuldades impostas pelo ensino remoto emergencial. Aos

técnicos e trabalhadores em geral que atuam no PPGLL-UFAL, o meu agradecimento por todo o esforço empreendido a tornar possível o funcionamento do Programa de Pós-graduação da FALE.

Aos meus colegas de trabalho do IFAL *Campus* Satuba, pelas palavras de força e apoio sempre presentes, tornando os meus momentos de dificuldades mais leves, levando-me a acreditar que eu venceria as adversidades vivenciadas neste Doutorado. A vocês, meus nobres amigos, obrigada pela acolhida generosa!

Aos meus familiares, pelo apoio em tudo o que faço. Em especial: minha mãe, minhas irmãs, meu sobrinho e minhas sobrinhas. Por sempre acreditarem que eu poderia conquistar os meus objetivos, mesmo quando eu desacreditava. A vocês, que acreditaram em mim e me deram forças para eu sempre seguir adiante, o meu eterno agradecimento.

Ao meu cachorro, Preto. Um pequeno anjo que me escolheu para ser sua tutora. Meu fiel companheiro de estudos, sempre ao meu lado nos muitos momentos de escrita. Ao meu pequeno Pretinho, meu agradecimento por estar presente em minha vida, tornando os meus dias mais leves e felizes!

Agradeço à minha amada avó, Dona Mariinha Melo (*in memoriam*), a pessoa quem me criou e me ensinou tudo o que sei de melhor. Obrigada, Vó, por todas as orações que a senhora realizava em meu favor. Tudo o que eu conquistei veio de sua fé. És a responsável pela formação do meu lado humano e espiritual. Embora não estando mais próxima de mim aqui na terra, continua guiando meus passos e iluminando todos os projetos de vida que desenvolvo. À senhora, Vó, a minha gratidão será eterna!

Por fim, deixo aqui um agradecimento especial ao meu eterno pai, Wigberto Custódio de Melo, que recentemente fez a passagem para a vida eterna. Obrigada, Painho, por ter estado sempre ao meu lado em todas as decisões que eu tomava. A sua presença atenta e companheira me ajudou em todas as fases da minha vida! Mesmo saudosa de sua presença física, sinto que continua segurando as minhas mãos e me guiando, não me deixando seguir só. Infelizmente, não deu tempo de você me ver concluindo este Doutorado daqui, perto de mim, mas sei que do plano espiritual estás a me aplaudir com um grande sorriso de felicidade, porque foi assim que você sempre fez quando aqui estive em cada conquista minha. A Deus agradeço por ter me concedido você para ser o meu pai!

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as ocorrências das marcas de uso da pontuação em manuscritos escolares de alunos portugueses recém-alfabetizados. A discussão se dá com o apoio de trabalhos sobre pontuação inicial de Fabre (1990), Hall (1996), Ferreiro e Pontecorvo (1996), além das noções acerca da escrita colaborativa vistas em Calil (2008, 2010, 2014, 2016, 2017, 2018, 2020). Diante de realidades que reconhecem a importância da pontuação no desenvolvimento da escrita infantil, o estudo aqui realizado se soma às reflexões já substancializadas sobre as características presentes nos manuscritos de crianças recém-alfabetizadas em se tratando dos sinais de pontuação utilizados e dos não utilizados, assim como a localização que a pontuação ocupa na escrita infantil e as reflexões que os pequenos escreventes realizam no momento em que estão pontuando suas produções escritas. As análises que aqui fazemos são possíveis graças à implementação do Sistema Ramos em nossa metodologia, que vem nos fornecendo múltiplos olhares sobre o nosso objeto de estudo. O *corpus* de análise foi extraído de material coletado em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola portuguesa no ano de 2015. Ele pertence ao banco de dados “Práticas de Textualização na Escola” (PTE) do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O dossiê de nossa pesquisa é composto por seis tarefas de produção textual, e a amostra, definida por conveniência, compreende a análise de manuscritos de duas duplas de crianças portuguesas recém-alfabetizadas. A nossa investigação se divide em dois momentos: primeiro observamos a pontuação em relação ao manuscrito, no qual analisamos quais, quantas e em que posição ocorrem as marcas de pontuação, além de compararmos as semelhanças e diferenças entre os manuscritos de uma mesma dupla (intradupla) quanto os manuscritos entre as duplas (interduplas); no segundo momento, observamos as marcas de pontuação verbalizadas e os comentários (simples e desdobrados) relacionados a elas, descrevendo e analisando os tipos de comentários e as atividades metalinguísticas verbalizadas entre alunos de uma mesma dupla, quanto entre as duas duplas. Os dados analisados nos mostram que as crianças são sensíveis ao uso de algumas marcas gráficas, como maiúsculas, vírgulas, ponto final, parágrafo e exclamação, evidenciando sofisticação quanto as escolhas e usos desses sinais. A noção de fala espontânea e atividade metalinguística nos revela a predominância de comentários simples em detrimento de comentários desdobrados. Além disso, os sinais de pontuação são para as crianças observadas enunciativos, como visto nos casos em que vírgula e exclamação tiveram um uso flutuante para marcar uma construção enunciativa das falas dos personagens. As pontuações de menor ocorrência: dois pontos, travessão e aspas estiveram diretamente relacionadas à construção do discurso direto.

Palavras-chave: manuscrito escolar; pontuação infantil; escrita colaborativa; metalinguagem; Sistema Ramos.

ABSTRACT:

This study aims to analyze the occurrences of punctuation marks in school manuscripts of newly literate Portuguese students. The discussion takes place with the support of works on initial punctuation by Fabre (1990), Hall (1996), Ferreiro and Pontecorvo (1996), in addition to notions about collaborative writing seen in Calil (2008, 2010, 2014, 2016, 2017, 2018, 2020). Faced with realities that recognize the importance of punctuation in the development of children's writing, the study carried out here adds to the already substantial reflections on the characteristics present in the manuscripts of newly literate children when it comes to the punctuation marks used and those not used, as well such as the location that punctuation occupies in children's writing and the reflections that young writers carry out when they are punctuating their written productions. The analyzes we carry out here are possible thanks to the implementation of the Ramos System in our methodology, which has been providing us with multiple perspectives on our object of study. The corpus of analysis was extracted from material collected in a 2nd year elementary school class at a Portuguese school in 2015. It belongs to the "Textualization Practices at School" (PTE) database of the School Manuscript Laboratory (LAME) from the Federal University of Alagoas (UFAL). Our research dossier consists of six textual production tasks, and the sample, defined by convenience, comprises the analysis of manuscripts from two pairs of recently literate Portuguese children. Our investigation is divided into two moments: first we observe the punctuation in relation to the manuscript, in which we analyze which, how many and in what position the punctuation marks occur, in addition to comparing the similarities and differences between the manuscripts of the same pair (intra-double) as for the manuscripts between the pairs (interduals); in the second moment, we observed the verbalized punctuation marks and the comments (simple and extended) related to them, describing and analyzing the types of comments and the metalinguistic activities verbalized between students of the same pair, as well as between the two pairs. The data analyzed shows us that children are sensitive to the use of some graphic marks, such as capital letters, commas, full stops, paragraphs and exclamation marks, showing sophistication regarding the choices and uses of these signs. The notion of spontaneous speech and metalinguistic activity reveals the predominance of simple comments to the detriment of extended comments. Furthermore, punctuation marks are, for the children observed, enunciative, as seen in the cases in which commas and exclamations were used fluctuatingly to mark an enunciative construction of the characters' speeches. The lowest occurrence scores: colon, dash and quotation marks were directly related to the construction of direct speech.

key words: school manuscript; children's score; collaborative writing; metalanguage; Ramos System.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A PONTUAÇÃO.....	19
2.1 O CARÁTER HETEROGÊNEO DA PONTUAÇÃO E SEUS IMPACTOS METODOLÓGICOS	19
2.2 ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DOS ESTUDOS SOBRE PONTUAÇÃO.....	22
2.3 A GRAMÁTICA NORMATIVA E A PONTUAÇÃO.....	28
2.4 ANTIGOS E NOVOS OLHARES SOBRE PONTUAÇÃO.....	31
2.5 PONTUAÇÃO E ENUNCIÇÃO.....	35
2.6 ESCRITA INICIAL E PONTUAÇÃO.....	36
3 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA E SUA METALINGUAGEM.....	41
3.1 COMPREENDENDO A METALINGUAGEM DA CRIANÇA NO PROCESSO DE ESCRITA COLABORATIVA.....	46
3.2 ESCUTAR A CRIANÇA: UMA TAREFA IMPORTANTE PARA A COMPREENSÃO DE SUA METALINGUAGEM.....	50
4 METODOLOGIA.....	52
4.1 CONHECENDO O <i>CORPUS</i>.....	57
5 ESTUDO SOBRE AS MARCAS DE PONTUAÇÃO DAS DÍADES	58
5.1 VÍRGULA.....	59
5.1.1 A utilização de vírgulas nos manuscritos da díade D2.....	60
5.1.2 A utilização de vírgulas nos manuscritos da díade D4.....	65
5.2 PONTO FINAL E MAIÚSCULA.....	69
5.2.1 Usos do ponto final por D2 e D4.....	69
5.2.2 Usos de maiúscula por D2 e D4	74
5.3 PONTO DE INTERROGAÇÃO E DOIS PONTOS.....	78
5.3.1 Usos de interrogação por D2 e D4.....	78
5.3.2 Usos de dois pontos por D2 e D4	80
5.4 PONTO DE EXCLAMAÇÃO E PONTO E VÍRGULA.....	82
5.4.1 Usos de exclamação por D2 e D4.....	82
5.4.2 Usos de ponto e vírgula por D2 e D4	88
5.5 HÍFEN UNIÃO E HÍFEN DIVISÃO.....	89
5.5.1 Usos de hífen união por D2 e D4	89
5.5.2 Usos de hífen divisão por D2 e D4.....	90

5.6 TRAVESSÃO E PARÁGRAFO.....	92
5.6.1 Usos de travessão por D2 e D4.....	92
5.6.2 Usos de parágrafos por D2 e D4.....	93
5.7 ESPAÇO ENTRE LINHAS E ASPAS.....	93
5.8 LINHA CENTRAL E LINHA DE AUMENTO.....	96
5.9 QUAIS, QUANTAS E EM QUE POSIÇÃO OCORREM AS MARCAS DE PONTUAÇÃO NO TEXTO DE ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS.....	99
6 A PONTUAÇÃO NOS MANUSCRITOS DE D2 E D4	100
6.1 A PONTUAÇÃO DA DÍADE D2.....	100
6.2 A PONTUAÇÃO DA DÍADE D4.....	102
6.3 AS PONTUAÇÕES DE MENOR OCORRÊNCIA NOS MANUSCRITOS DE D2 E D4.....	105
6.4 AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE AS MARCAS DE PONTUAÇÃO DAS DÍADES.....	106
7 AS MARCAS DE PONTUAÇÃO VERBALIZADAS E OS COMENTÁRIOS SOBRE ELAS	112
7.1 AS VERBALIZAÇÕES DE D2 NO MANUSCRITO “A PRINCESA SORRIDENTE”.....	112
7.2 AS VERBALIZAÇÕES DE D4 NO MANUSCRITO “O GUGA NA PRAIA”	122
7.3 AS VERBALIZAÇÕES DE D2 NO MANUSCRITO “BRANCA DE NEVE NA BARRIGA DO T- REX”.....	128
7.4 AS VERBALIZAÇÕES DE D4 NO MANUSCRITO “A BRANCA DE NEVE PERDIDA NA BARRIGA DO DINOSSAURO”.....	134
7.5 AS VERBALIZAÇÕES DE D2 NO MANUSCRITO “O RESTAURANTE TOTÓNOFFEZIL”	138
7.6 AS VERBALIZAÇÕES DE D4 NO MANUSCRITO “A BANDA DA LUNA”.....	152
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS	166
ANEXOS	172

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre pontuação apresentam indícios de que há a necessidade de pesquisadores debruçarem-se acerca da natureza do aprendizado, isto é, compreender de que forma os sujeitos aprendem a pontuar. Segundo Hall (1996), é recente o interesse de estudos sobre pontuação inicial. Para o autor existe uma cultura que priorizou, desde os estudos mais antigos, investigações relacionadas ao desenvolvimento alfabético das crianças. Faltam bases substanciais que se dediquem ao que leva as pessoas a aprenderem a pontuar. Todavia, o que mais se observa em relação à pontuação, de acordo com Hall (1996), são relatos descritivos do sistema de pontuação e das regras para utilizá-lo.

A existência desse cenário comprova o quão são limitados os estudos sobre pontuação inicial e expressa a necessidade de compreender o que dizem as crianças sobre as marcas de pontuação que utilizam enquanto escrevem, ou seja, das atividades metalinguísticas identificadas nas falas espontâneas dos alunos durante o processo de escrita. Para Edeslky (1982, p. 47), as crianças são “criadoras de hipóteses” e muitas dessas hipóteses podem ser inferidas a partir de textos orais ou escritos que elas produzem, sendo especialmente nos erros das crianças que se podem vislumbrar as hipóteses internas e tácitas.

Este estudo pretende trazer contribuições à natureza do aprendizado da pontuação em crianças escreventes recém-alfabetizadas, dada a constatação de que se faz necessário o empreendimento de novas reflexões e pesquisas que se dediquem a explicar e compreender como as crianças pontuam seus escritos. A pesquisa que aqui realizamos se soma a outros estudos já realizados pelo Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME - da Universidade Federal de Alagoas.

Acerca da pontuação inicial, Ferreiro e Teberosky (1985) reconhecem que o ambiente no qual a criança está inserida é um ponto efetivo para que ela passe a conhecer e ter os primeiros contatos com a pontuação. É a interação com o social que leva as crianças a reconhecerem, mais cedo, o papel dos sinais de pontuação nos processos que envolvem a linguagem em uso. Nesse contexto, evidencia-se que as experiências sociais distintas revelam desempenhos distintos quanto à pontuação inicial,

e que a associação entre letramento escolar e letramento social (extraclasse) é determinante para a progressão do aluno no processo de alfabetização.

De acordo com Hall (1996), a totalidade das investigações das autoras acima elencadas teve um impacto considerável sobre a forma como os pesquisadores e estudiosos pensam de maneira mais geral sobre o desenvolvimento da alfabetização. O que as autoras conseguiram foi um relato coerente do desenvolvimento da pontuação infantil.

A literatura acerca das Marcas de Pontuação, doravante MP, de alunos recém-alfabetizados expõe o fato de que a criança demora para inserir MP em seu texto (HALL, 1996). Não há sugestão de que as crianças entendam, em qualquer sentido convencional, o que é pontuação e o que ela faz no sentido de um texto. Desse modo, a análise da metalinguagem utilizada pelos escreventes recém-alfabetizados, em processo de escritura, pode revelar as hipóteses feitas por eles quando expostos a atividades de produção textual. Essa metalinguagem firma sua importância para que se tenha um melhor entendimento sobre como a criança articula as informações referentes às MP nos manuscritos em curso.

A metalinguagem gramatical utilizada para descrever a pontuação manifesta critérios controversos que pouco contribuem para o entendimento de como se dá a pontuação na construção textual. As gramáticas, segundo Dahlet (2002, p. 30), “ajudam muito pouco em matéria de saber pontuar”. Isso decorre, sobretudo, do engodo epistemológico em explicar a pontuação como fator dependente da oralidade ao atribuí-la a noção de pausa, tornando-a dependente dos processos que envolvem a linguagem falada. Tal entendimento “leva quase inevitavelmente a aporias, a representações aproximativas, bem como a uma metodologia confusa” (DAHLET, 2002, p. 39).

Baseando-se num aparato teórico e descritivo sobre a pontuação em manuscritos escolares, este trabalho de pesquisa tem como base os estudos de Calil (2008, 2010, 2014, 2016, 2017, 2018, 2020) sobre manuscritos escolares. Filiado ao campo teórico-metodológico iniciado por Fabre (1990), ao analisar as rasuras presentes nos “brouillons d'écolier¹”, o autor propõe uma nova ferramenta metodológica batizada por “Sistema Ramos” (CALIL, 2020). Com esse sistema é possível realizar o registro fílmico multimodal das produções textuais a dois. Ao dialogarem para decidirem o que será escrito em uma única folha de papel, os alunos verbalizam não apenas o conteúdo

¹ Rascunhos de escolares.

narrado, mas igualmente o que pensam sobre os problemas gráficos, ortográficos, lexicais, semânticos, sintáticos, textuais ou de pontuação com os quais se deparam.

Neste estudo, a abordagem de uma perspectiva linguístico-enunciativa proposta por Calil (2008, 2010, 2014, 2016, 2017, 2018, 2020), baseada na noção de fala espontânea e atividade metalinguística, visa à importância do que a criança fala sobre as pontuações que utiliza enquanto lineariza seu texto.

Tal abordagem, ancorada no desenho metodológico adotado pelo “Sistema Ramos” (CALIL, 2020), necessita de um cenário coenunciativo, em que a interação face a face (expressões faciais, gestos, movimentos corporais) registre a fala espontânea da criança no processo de escritura a dois, em que um só manuscrito produzido e/ou em processo de produção revele as atividades metalinguísticas realizadas pelos escreventes na escrita em ato. Em trabalho já realizado com a utilização do referido sistema, Calil e Pereira (2018), evidenciam que

Se tivéssemos apenas o produto textual como objeto de estudo, o reconhecimento do PO² pelo aluno poderia ser indicado por uma rasura, mas não saberíamos o que ele pensou quando rasurou. Se fosse registrado somente em áudio o que os alunos falaram durante o momento em que estavam escrevendo, como o fez Barbeiro (2007), não saberíamos exatamente o que ele estava escrevendo enquanto estava falando. Do ponto de vista empírico, também não nos parecem equivalentes os comentários feitos pelos alunos, durante uma entrevista metagráfica dirigida pelo pesquisador e os comentários espontâneos, enunciados imprevisivelmente, entre os alunos, durante a produção de um texto. Com o filme-sincronizado temos não somente a dimensão da simultaneidade entre o que foi falado espontaneamente e o que foi inscrito, mas também podemos saber, em tempo real, para onde os alunos olhavam ou apontavam, o que o professor fazia, com quem interagia no momento em que os alunos da díade escreviam, o que falava para seus alunos, etc (CALIL e PEREIRA, 2018, p. 97-98).

Desse modo, a ferramenta metodológica assumida, aliada às concepções teóricas, aqui apresentadas acerca dos estudos sobre pontuação inicial, justifica a necessidade de estudos que contemplem a metalinguagem e os comportamentos singulares dos sujeitos inseridos no processo de aquisição da escrita, como forma de contribuir para uma melhor compreensão sobre como se dá o processo de aprendizagem e, mais ainda, o que dizem as crianças sobre as marcas linguísticas/gramaticais presentes nos textos que constroem. Diante desse cenário, deixamos evidente que este estudo dedicar-se-á à análise dos sujeitos, compreendendo o que falam no exato momento em que linearizam as pontuações, assim como o manuscrito finalizado, para que possamos destacar os

² Problemas Ortográficos (CALIL; PEREIRA, 2018, p 97-98).

locais onde as pontuações assumem suas funções linguísticas/gramaticais de acordo com a perspectiva das díades analisadas.

Assim, a instauração de uma pesquisa que prime pela etnografia de seus dados faz-se necessária a uma investigação que objetiva compreender o sujeito, imerso em um contexto sócio-histórico e sua relação com a linguagem em uso. No caso desta pesquisa, mais precisamente, em relação com a escrita em ato. É oportuno dedicar-se a estudos que contemplem a linguagem e o sujeito que dela faz parte. Observar como as crianças utilizam e aprendem os sistemas linguísticos relacionados à pontuação proporcionará alternativas para um melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem nas etapas iniciais, em que a criança se mostra disposta a pôr em prática os conhecimentos aos quais é submetida na escola e fora dela. Os traços singulares de uma criança em fase de alfabetização são ricos materiais que necessitam do minucioso e crítico olhar da pesquisa.

O estudo aqui realizado também encontra apoio nas bases epistemológicas da Genética Textual (GT). Surgida na França, no final dos anos de 1960, a GT encontra suas raízes numa oposição ao estruturalismo vigente na época, o qual já não correspondia aos anseios do campo da crítica literária, que se mostrava inclinada em reconhecer a necessidade de um olhar mais amplo e interdisciplinar, que extrapolasse os horizontes da literatura, ao propor análises minuciosas e gerais, capazes de sobrepujar os limites do texto e da palavra. Para Grésillon (2007, p. 19)

Esse novo olhar implica, senão uma escolha, no mínimo preferências: as da produção sobre o produto, da escritura sobre o escrito, da textualização sobre o texto, do múltiplo sobre o único, do possível sobre o finito, do virtual sobre o *ne varietur*, do dinâmico sobre o estático, da operação sobre o *opus*, da gênese sobre a estrutura, da enunciação sobre o enunciado, da força da escrita sobre a forma do impresso (Itálicos do autor).

Interessa aos estudos de GT o campo do processo, e não apenas o produto em si mesmo. São as manifestações observáveis no processo de criação que atraem os olhares dos estudiosos em compreender os contornos e delineamentos presentes na construção literária, assim como em outros campos da ciência.

Na busca por se fazer um campo do conhecimento, a GT foi marcada frequentemente por “metáforas vivas” (GRÉSILLON, 2007, p. 21). A metáfora organicista, do parto, do nascimento revela um olhar de reação à concepção de inspiração por parte de quem escreve, importando muito mais a dinâmica da criação/produção, e por assim dizer, do nascimento textual.

Historicamente, a metáfora organicista da escrita é mais antiga: à imagem de Deus e da criação do mundo, o escritor, por sua vez, coloca em cena uma gênese: o nascimento do texto. Da criação divina, o vocabulário dos geneticistas passa para a (pro) criação humana, que produz, então, toda uma série de novas metáforas: gestação, parto, engendramento, parturição, embrião, aborto (GRESILLON, 2007, p. 21).

Segundo Fabre-Cols (2004), os trabalhos relacionados à reflexão e às práticas de escrita começaram a mudar quando os trabalhos de Genética Textual passaram a ser conhecidos. Essa influência, para a autora, mostrou-se sensível em três pontos: propôs uma ancoragem teórica e um método de análise das atividades de escrita; possibilitou representar o fato de escrever como trabalho de pesquisa; e colocou o sujeito da escrita no centro de sua produção.

Com isso, a Genética Textual delimita o seu objeto de estudo. Os vestígios das atividades de produção escrita preservados em rascunhos e manuscritos tornam-se fenômenos observáveis, classificáveis e analisáveis com base em métodos linguísticos. Para Fabre-Cols (2004), ao elencar os enunciados substituíveis que podem ser reconstituídos em um ponto do texto, os pesquisadores elaboram paradigmas pelos quais se tornam visíveis as hesitações e as bifurcações vislumbradas pelo escritor no exato momento em que escreve.

Fabre-Cols (2004) ainda nos diz que, em primeiro lugar, a ideia de que há algo cognoscível nessa área parece ter progredido: professores e alunos admitem que o processo de escrita deixa vestígios, reconhecíveis quando ocorrem no trabalho do rascunho, que há modificações manifestamente insatisfatórias tanto para o escritor quanto para os leitores e pontos de equilíbrio perceptíveis. A partir daí possibilidades de intervenção didática podem ser fundamentadas. Para a pesquisadora, é certo que preparar, apoiar ou avaliar uma prática, no entanto, não garante eficácia absoluta.

Também, para Fabre-Cols (2004), podemos indiretamente associar às teorias enunciativas a ideia de que, se o domínio retórico do discurso pode ser relacionado a um grau de cultura que requer tempo, a dinâmica enunciativa, como necessidade expressiva do sujeito, não tem idade. É por isso que para a autora nunca pareceu justo considerar os rascunhos da escola primária como o lugar onde as modificações formais e o aprendizado dominariam, enquanto os escritos da faculdade e do ensino médio testemunhariam melhor a enunciação das escrituras.

No intuito de propor uma discussão acerca das marcas gráficas utilizadas por escreventes recém-alfabetizados, a nossa investigação está voltada para a

compreensão desse público, tendo em vista tratar-se de crianças que possuem uma base alfabética consolidada, cujas etapas de aquisição da escrita já se encontram em evidente avanço.

Na busca pela compreensão de como os estudantes portugueses recém-alfabetizados pontuam seus manuscritos, faz-se necessário estabelecermos algumas perguntas norteadoras de nossa investigação, a saber:

1. Quais e quantas MP ocorrem nos manuscritos escolares?
2. Quais as diferenças entre as MP no conjunto de manuscritos e entre de cada dupla?
3. Em que posição e em que momento (quando) do processo de escritura ocorrem (antes, durante ou depois da linearização da frase)?
4. As MP são marcas de rasura (isso é, ocorrem após o texto ter sido linearizado?)
5. Quais MP são reconhecidas verbalmente e comentadas e quais não são?
6. Quem as reconhece e quais tipos de comentários são feitos?
7. Há comentários (atividades metalinguísticas) simples e/ou desdobrados?
8. Quais são os comentários desdobrados?
9. Quem identifica primeiro (ditante ou escrevente)?
10. Há evolução no uso e na compreensão da função das MP ao longo dos 6 processos de cada dupla?

Vale salientar que por questões didáticas optamos por dividir as nossas análises em duas partes: a primeira intitulada “Estudo sobre as marcas de pontuação das díades” trará uma abordagem sobre quais e quantas MP ocorrem nos manuscritos escolares, e quais as diferenças entre as MP no conjunto de manuscritos e entre de cada dupla, respectivamente perguntas norteadoras de pesquisa 1 e 2. A segunda parte intitulada “As marcas de pontuação utilizadas e os comentários sobre elas” versará sobre os comentários feitos pelos escreventes e suas respectivas duplas no momento em que o manuscrito é linearizado. É nessa segunda parte que a nossa análise será direcionada às perguntas de pesquisa seguintes, tendo em vista que estas dependem da metalinguagem das díades para que sejam respondidas.

Com a finalidade de discutirmos e analisarmos as questões de pesquisa acima expostas que fundamentam as nossas análises, propusemo-nos atingir o seguinte objetivo geral, a saber: Analisar ocorrências de marcas de pontuação (MP) em manuscritos escolares (ME) de duas duplas de alunos recém-alfabetizados e as

atividades metalinguísticas relacionadas a elas. Quanto aos objetivos específicos, em relação ao ME temos: Identificar quais, quantas e em que posição ocorreram MP nos ME (produto); comparar as semelhanças e diferenças entre MP, considerando tanto os manuscritos de uma mesma dupla (intradupla) quanto os manuscritos entre as duplas (interduplas). Em relação ao ME em curso, temos os seguintes objetivos: Identificar as MP verbalizadas e os comentários (simples e desdobrados) relacionados a elas; descrever e analisar os tipos de comentários e as atividades metalinguísticas, comparando tanto as diferenças entre os alunos de uma mesma dupla, quanto entre as duas duplas.

Estudos, a exemplo de Hall, (1996), Vieira, (1997), e Wassolf, (2007) têm revelado a necessidade de mais análises debruçarem-se a respeito do aprender a pontuar. As reflexões existentes parecem não dar conta da necessidade que temos de uma compreensão que considere não apenas os aspectos prescritivos fornecidos pelas gramáticas como também os aspectos que reflitam sobre a natureza do aprendizado da pontuação em manuscritos infantis.

Ao compreender a importância da pontuação e percebendo a necessidade de mais estudos se debruçarem sobre o tema, Hall (1996) questiona por que o mundo educacional está repleto de pesquisas sobre ortografia, mas aparentemente nem percebe a ausência de estudos sobre aprender a pontuar. Para a autora, é claro que muitos autores e pesquisadores abordaram a pontuação de alguma forma, e muitos livros sobre escrita ou gramática incluem páginas sobre pontuação, mas também sobre ortografia. No entanto, o que está claro é que quase nenhuma das reivindicações feitas a respeito de aprender a pontuar é ancorada em uma base substancial de pesquisa sobre o aprendizado da pontuação.

Rocha (1997) admite que a natureza da pontuação tem sido um raro objeto de discussão, com estudos limitados aos aspectos prescritivos e, em menor proporção, os descritivos. A autora ressalta, porém, que o conhecimento da pontuação sob os pontos de vista diacrônico e sincrônico pode fornecer um melhor esclarecimento do porquê haver lacunas no ambiente escolar em relação à pontuação e um melhor entendimento acerca da flutuação contemporânea sobre o assunto.

Wassolf (2007), ao realizar um levantamento de trabalhos sobre pontuação e escrita infantil, alega existirem poucos estudos que tratam dos limites sintáticos da pontuação e a maneira como tais limites são convencionalmente marcados com o uso de pontuação. Os estudos que tratam da aprendizagem da pontuação por crianças,

segundo a autora, são principalmente de dois tipos: aqueles que se baseiam exclusivamente na análise *a posteriori* da escrita infantil e aqueles que tentam obter uma visão mais completa dos processos subjacentes à aprendizagem das crianças, incluindo as opiniões delas.

Diante de realidades que reconhecem a importância da pontuação no desenvolvimento da escrita infantil, o estudo aqui realizado pretende se somar às reflexões realizadas sobre as características presentes nos manuscritos de crianças recém-alfabetizadas em se tratando dos sinais de pontuação utilizados e dos não utilizados, assim como a localização que a pontuação ocupa na escrita infantil e as reflexões que os pequenos escreventes realizam no momento em que estão pontuando suas produções escritas.

Vale ressaltar que as análises que aqui faremos serão possíveis graças à implementação do Sistema Ramos em nossa metodologia, que nos fornecerá múltiplos olhares sobre o nosso objeto de estudo e, conseqüentemente, múltiplas respostas para os vários questionamentos de pesquisa que aqui realizaremos, conforme detalhamos abaixo.

Desse modo, as seções e subseções seguintes versarão sobre as bases teóricas e metodológicas que nos auxiliarão compreender a pontuação e a metalinguagem utilizada pelos escreventes recém-alfabetizados nas produções de seus manuscritos³. Assim sendo, na seção 2, intitulada “Revisão da literatura”, faremos uma abordagem acerca dos estudos mais influentes realizados sobre pontuação. O nosso objetivo no referido capítulo é obtermos o conhecimento sobre como a pontuação é compreendida sob diferentes aspectos e visões e, com base nisso, refletirmos sobre a constituição do estudo que aqui nos propomos a realizar.

Ainda nesta mesma seção abordaremos como os antigos e os novos estudos acerca da pontuação podem influenciar as bases de pensamento das pesquisas atuais, mostrando quais os desdobramentos que os estudos sobre as marcas de pontuação podem assumir no contexto atual.

Na seção 3, intitulada “Reflexões sobre o processo de escrita e sua metalinguagem”, compreenderemos a metalinguagem da criança no processo de escrita colaborativa, tendo como foco a escuta e conseqüente reflexão sobre as falas das crianças no exato momento em que linearizam seus escritos. Será nessa seção

³ Vale salientar que por estarmos situados em um estudo com base na genética textual utilizaremos o termo “manuscrito” no lugar de “texto”.

que destacaremos teoricamente a importância dos estudos empreendidos e liderados pelo professor Calil, no Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

A seção 4 será dedicada à explanação da metodologia adotada na pesquisa, como este trabalho será construído e quais ferramentas metodológicas serão utilizadas para que possamos estruturar nossas reflexões e análises que visam à compreensão da natureza do aprendizado da pontuação em processo de produção escrita. Na referida seção apresentaremos a constituição do *corpus* de pesquisa e informações sobre os sujeitos participantes.

Na seção 5 faremos o estudo propriamente dito do nosso *corpus* de pesquisa, destacando as pontuações utilizadas pelos escreventes, assim como os comentários realizados no momento da linearização. Nessa seção, faremos uma abordagem das pontuações utilizadas pelas díades nos manuscritos, evidenciando os locais em que as pontuações são colocadas na construção das narrativas. A análise compreenderá o uso de linhas e palavras, vírgula, ponto final, maiúscula, interrogação, dois pontos, exclamação, ponto e vírgula, hífen união, hífen divisão, travessão, parágrafo, espaço entre linhas, aspas, linha central e linha de aumento. Após essa análise, faremos uma abordagem mais restrita, destacando as principais características encontradas no trato com a pontuação de cada díade, assim como as semelhanças e diferenças entre as maneiras de cada dupla pontuar seus manuscritos.

Na seção 6, realizaremos a análise das verbalizações e comentários feitos pelos escreventes, evidenciando a metalinguagem utilizada pelas crianças no momento exato em que ocorre a linearização dos manuscritos.

Nas considerações finais realizaremos um fechamento do trabalho realizado, refletindo sobre a maneira como as crianças investigadas pontuam no momento que linearizam, assim como os comentários desdobrados feitos e a importância dos dados para a compreensão de como escreventes recém-alfabetizados utilizam a pontuação quando constroem seus manuscritos.

Convém destacarmos que, por este trabalho ser parte integrante de um projeto maior do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), optamos então pelo uso verbal da 1ª pessoa do plural, por acreditarmos e termos a ciência de que este estudo é mais uma contribuição dentre tantos outros trabalhos que já foram e vêm sendo realizados pelo LAME, no intuito de obter respostas acerca do processo de escrita infantil. A ferramenta de captura e catalogação dos dados – o Sistema Ramos, o dossiê do nosso *corpus* de pesquisa, assim como as leituras teóricas utilizadas advêm

de um trabalho minucioso, iniciado no início da década de 1990, aqui no Brasil, pelo Professor Dr. Eduardo Calil, que há décadas vem reunindo estudos que contemplam a metalinguagem da criança e o manuscrito em construção.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A PONTUAÇÃO

2.1 O caráter heterogêneo da pontuação e seus impactos metodológicos

Tenani (2017, p. 585), em trabalho que investiga estudos sobre fonologia e escrita, constata que “a base semiótica da escrita não é exclusivamente constituída de uma materialidade gráfica (de natureza visual), pois as letras (também os sinais de pontuação) representam características fonético-fonológica de uma dada língua; portanto, a escrita é concebida como heterogeneamente constituída.” Assim sendo, a pontuação assume concomitantemente no processo enunciativo da linguagem valor fônico e gráfico, comprovando que pontuar é um processo linguístico de natureza heterogênea, necessitando de estudos interdisciplinares para a sua compreensão.

Em estudo mais recente, Tenani (2022), ancorada nas reflexões que salientam o caráter multidimensional da pontuação (CHACON, 1998), esclarece que a análise da pontuação favorece a relação entre prosódia e escrita devido ao seu caráter múltiplo, adquirido na contemporaneidade. Ao se debruçar na análise do caráter não convencional da pontuação em textos escolares, a autora destaca a complexidade existente entre prosódia e escrita, tendo na vírgula um importante objeto de manifestação dessa relação.

Ainda de acordo com a autora, o interesse nos usos convencionais e não convencionais da vírgula concretiza-se como um estudo desafiador, em decorrência da não existência de regras e enunciados precisos entre os gramáticos, fato que gera imprecisão na interpretação das regras que condicionam o emprego da pontuação. A existência desse cenário no campo dos estudos linguísticos gera impactos metodológicos, de modo que “saltam aos olhos que o rigor metodológico para definir e identificar dados de escrita é fundamental para uma análise cientificamente fundamentada, passível de revisão e questionamento pelos interessados no tema” (TENANI, 2022).

Chacon (2016) orienta suas reflexões sobre a pontuação tomando como principal observação a marcação do ritmo e a utilização dos sinais que estão envolvidos nesse fenômeno linguístico. Baseando-se em afirmações e comentários de estudiosos no tema, o autor busca conhecer quais os tipos de orientações há na literatura atual que explique o funcionamento do ritmo associado ao uso da pontuação. Nas palavras de Chacon (2016, p. 2), o interesse em conciliar as visões referentes aos aspectos rítmicos, “privilegiados por concepções tradicionais acerca do papel do ritmo da linguagem – tais como sua circunscrição aos fatos métricos ou à tentativa de reprodução, na escrita, da linguagem falada” às abordagens sobre os aspectos do ritmo relacionados à organização e expressão da linguagem escrita, justifica-se pela aparente ausência de estudos que se dediquem a promover reflexões sobre os indícios do ritmo na linguagem escrita.

Costa (2022) assegura que os comportamentos verbais e não verbais, os quais evidenciam as capacidades metalinguísticas dos usuários da língua, têm sido passíveis de diferentes olhares teóricos. Para a autora, a capacidade que o sujeito possui de manipular deliberadamente a gramática de sua língua expõe um modelo tripartido de conhecimento: “conhecimento implícito – consciência linguística – conhecimento explícito” (COSTA, 2022, p. 56). Desses, o conhecimento explícito, associado à capacidade de reflexão sobre a língua, no que diz respeito às regras gramaticais, mostra-se associado ao desenvolvimento das aprendizagens escolares, as quais demandam a partir do conhecimento implícito, ou seja, linguístico, a exteriorização do conhecimento sobre a língua, materializando-se por meio da metalinguagem que o falante dispõe quando reflete sobre a língua.

Barbeiro et al (2022, p. 48), ao refletirem sobre a articulação do ensino de gramática com o processo de escrita de alunos, destacam “a importância de um dispositivo metodológico em que os alunos falam sobre o que escrevem (...)”. Compreendemos com isso que a necessidade de analisar no processo de escrita o que está nos bastidores das escolhas linguísticas dos escreventes mobiliza pesquisadores a avançarem suas práticas metodológicas de coleta de dados, permitindo o aprofundamento de investigações que não apenas visualizam os sujeitos de pesquisa, mas que também ouçam as verbalizações ditas quando o processo de construção textual ocorre.

Além disso, para Barbeiro et al (2022), a modalidade de escrita colaborativa, prática empreendida em sua metodologia de investigação, oferece a oportunidade de

observarmos de maneira mais explícita as reações dos sujeitos escreventes quando a linearização ocorre na folha de papel. A troca de diálogos entre quem escreve e quem auxilia o escrevente revela a sincronia do momento em que a metalinguagem do processo de escrita se realiza, comprovando que o texto é resultado de uma prática processual, que exige reações de quem escreve e a união de diferentes perspectivas. Barbeiro et al (2022) asseguram que o registro da interação entre os participantes favorece, além do aprofundamento do objeto textual, acesso ao conhecimento metalinguístico, ativado sempre que os escreventes, aos pares, necessitam negociar as suas escolhas linguísticas no momento da linearização do manuscrito.

Conforme Barbeiro et al (2022, p. 53), o objeto textual é passível de uma decisão em que se leva em conta:

1. elementos linguísticos - operações de adição, substituição, supressão ou deslocamento (Barbeiro, 1999, 2001, 2019; Fabre, 1986; Fabre-Cols, 2002) de letras, palavras, grupos de palavras (correspondentes a unidades sintagmáticas com as respectivas funções sintáticas), frases e também dos sinais de pontuação associados à representação escrita;

2. elementos textuais por ação da revisão, as etapas estruturais e elementos como o título podem ser objeto de reformulação na sua globalidade e não apenas em relação a elementos específicos (Barbeiro, Pereira, Coimbra & Calil, 2020);

3. elementos gráfico-espaciais em relação ao desenho, formato e tamanho das letras, à ocupação do espaço da página, à utilização de sinais gráficos etc. (Sharples, 1999; Barbeiro, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006).

O trabalho que leve em conta a interação de duplas de escritores constitui um aporte metodológico indispensável à observação dos traços assinalados acima e que se fazem presentes no cenário de produção textual. A dimensão das escolhas dos escreventes capta o nível de desenvolvimento gramatical apresentado por cada um, mostrando-nos que as estratégias linguísticas utilizadas refletem a consciência do conhecimento que o sujeito escrevente tem sobre a sua língua.

Investigar a metalinguagem no processo de escrita é, pois, ter acesso ao conhecimento sobre como aquele que escreve compreende o funcionamento da gramática de sua língua. Isso explica, portanto, a importância de trabalhos que ampliem as formas de captação do *corpus* que servirá de base para as análises a serem realizadas.

Calil (2022) em estudo sobre as ocorrências de vírgulas em manuscritos de alunos franceses recém-alfabetizados, aprofunda-se no campo da Genética Textual, inaugurada por Fabre (1990), para promover reflexões sobre o nascimento do texto, a partir da análise de manuscritos produzidos pelos estudantes e seus comentários desdobrados acerca do que está sendo escrito, quando se escreve. A metodologia, baseada no Sistema Ramos (CALIL, 2020), inaugura uma nova frente de estudos que visam à reflexão não apenas do produto, mas também do que está sendo comentado no momento exato que se dá a escrita, isso explica o uso do termo “manuscrito” no lugar de “texto”, já que o referido sistema se justifica pela captura exata da inscrição de palavras e sinais de pontuação na folha de papel e da atividade metalinguística associada.

Neste estudo, tomaremos como base metodológica o Sistema Ramos (CALIL, 2020) por objetivarmos uma análise da utilização de pontuação no manuscrito escolar, isto é, nossa metodologia encontra-se ancorada num sistema de captação de dados moderno e diferenciado, para que possamos empreender um estudo que explique as nossas questões e satisfaçam os nossos objetivos de pesquisa.

Acreditamos ser de grande importância o uso de uma ferramenta metodológica capaz de captar a sincronia do processo de escrita, preservando a ecologia do ambiente da sala de aula, além das verbalizações dos escreventes ao longo da linearização do manuscrito, o que comprova a necessidade do trabalho ser realizado em díades, tendo em vista que aos pares há a possibilidade das trocas entre o escrevente e o ditante, momento de manifestação da metalinguagem, que nos permite compreender o que faz um escrevente fazer determinada escolha linguística em detrimento de outras.

2.2 Algumas reflexões acerca dos estudos sobre pontuação

Hall (1996) destaca que os erros que os jovens aprendizes cometem no processo de produção textual, quanto ao uso de pontuação, são evidências claras das tentativas sérias de entender como a pontuação funciona. Então, por que a ortografia capturou a imaginação da pesquisa, e não a pontuação? De acordo com Hall (1996), há várias respostas possíveis para essa pergunta e, até certo ponto, essas respostas se sobrepõem.

Segundo Hall (1996), uma resposta possível é que pode ser simplesmente um acidente histórico. Se Charles Read tivesse escrito em 1970 sobre pontuação em vez de ortografia, então as coisas teriam sido diferentes? O mundo educacional ficaria entusiasmado com a pontuação, da mesma maneira que com a ortografia? Ou, a escolha do tópico de Read foi uma consequência do *status* histórico de aprender a soletrar? Para a autora, aprender a ler e escrever no Ocidente significa aprender a lidar com um sistema alfabético. O que sustenta o sistema alfabético, a não ser uma relação entre os sons da fala e as letras do alfabeto. Assim, a ortografia é, em grande medida, uma característica mais saliente da impressão do que a pontuação, além de ter estado por muito mais tempo que a pontuação.

No entanto, Hall (1990) salienta que não há dúvida de que o mundo da educação em alfabetização foi energizado pelo artigo de Read. Pela primeira vez, alguém escrevia sobre alfabetização de maneira que faziam sentido o que os professores sempre viram, mas nunca entenderam. Também foi positivo para os professores analisarem as crianças utilizando as suas próprias grafias e observarem a criatividade, o esforço e a luta intelectual das crianças enquanto tentavam entender o sistema de ortografia. Para Hall (1990) o lado negativo disso foi que aprender a escrever tornou-se objeto central de investigação dos pesquisadores, e outras áreas do desenvolvimento da escrita tiveram menos atenção.

Objetivando compreender como as crianças pontuam seus textos, Hall (1999, p. 191) destaca que a escrita de crianças recém-alfabetizadas se mostra ancorada em esforços referentes à visualidade de seus textos, revelando que as características dominantes para a escrita das crianças era a caligrafia e a ortografia, o que reforça o fato de que no processo de aquisição da escrita a pontuação surge, num primeiro momento para as crianças, sob fortes critérios gráficos.

Em busca dos fatos linguísticos envolvidos na aquisição da pontuação, Chacon (2003) observa que quando submetidas ao processo de criação de textos narrativos, as crianças tendem a utilizar mais pontuação nesse tipo textual, mobilizando grande ocorrência de travessão, exclamação e interrogação, o que, segundo o autor, ocorre devido ao “grande número de situações de discurso direto criadas por seus autores” (CHACON, 2003, p. 108).

No mesmo estudo, Chacon destaca ainda a existência de algumas tendências relacionadas ao uso da pontuação entre os escreventes recém-alfabetizados, como “variação inter-sujeitos; b) variação intra-sujeitos; c) variação em função de tipos de

textos; d) aumento de marcas de pontuação ao longo do ano; e) saliência do caráter gráfico da pontuação nas primeiras produções textuais; f) percepção de conjunção não-isomórfica de elementos de várias naturezas linguísticas nas estruturas delimitadas por sinais de pontuação” (CHACON, 2003, p. 104). Essas tendências, segundo o autor, existem como resultado da inserção desses sujeitos em práticas letradas.

Dufour e Chartrand (2014), ao analisarem os estudos sobre pontuação em língua francesa, defendem que há a existência de um sistema de pontuação e que conceituar esse sistema não é tarefa simples. Para as autoras, os sinais de pontuação tradicionais se referem a dois planos da linguagem: sintaxe e enunciado. No entanto, essa afirmação não é completamente estanque, já que, certos sinais podem ser atribuídos aos dois planos ao mesmo tempo. Além disso, de acordo com as autoras, para entender o sistema de pontuação, é necessário considerar não este ou aquele sinal e seus usos de maneira compartimentalizada, mas sua função em um tipo específico de discurso, porque essa função revela a intenção dominante do escritor.

Alguns sinais de pontuação, segundo Dufour e Chartrand (2014), permitem a segmentação de unidades sintáticas: em primeiro lugar, sinais de pontuação fortes que, como as maiúsculas no início da frase, marcam os limites gráficos da frase, que podem ser, na ocasião, unidades sintáticas constituídas minimamente pelos dois constituintes obrigatórios: um sujeito e um predicado; outros sinais, como vírgula, ponto e vírgula e dois pontos, intervêm graficamente, para separar frases ou palavras. Em um caso de justaposição, por exemplo, a vírgula pode justapor grupos nominais que constituem o sujeito ou até precedem um coordenador para separar dois predicados.

Segundo as autoras, também pode indicar uma ruptura da ordem canônica dos constituintes de um predicado, quando uma outra unidade que não aquela que cumpre a função de sujeito é colocada em sua cabeça⁴ (um grupo ou uma sentença subordinada que cumpre a função de complemento de sentença ou um complemento de grupo adjetivo do nome, por exemplo). Usada em pares, a vírgula marca a inserção de uma unidade em um predicado, por exemplo, uma sentença adicional colocada entre o sujeito e o predicado pode ser delimitada por vírgulas. Assim, no nível sintático, de acordo com as autoras, os diferentes pontos, a vírgula, o ponto e

⁴ Tradução literal do termo “Tête” presente no texto de Dufour e Chartrand (2014).

vírgula e os dois pontos são símbolos “separadores”, marcam as fronteiras, sinalizam acréscimos ou até subtrações (elipses).

Para Dufour e Chartrand (2014), os sinais de pontuação não apenas separam ou delimitam unidades sintáticas. Certos sinais são "enunciativos", pois carregam indicações que se relacionam não apenas à construção da frase, mas à do enunciado, ao ato de produzir uma mensagem, ao uso da fala relatada: o traço, as aspas, os dois pontos, que anunciam as palavras, e a vírgula, que precede ou envolve as frases incisivas e incidentais.

Esses sinais, de acordo com as autoras, indicam, portanto, em uma frase ou em um texto/fala, um fenômeno enunciativo que pode ser de vários tipos: - intervenção de um co-orador: em um diálogo, o traço é usado para marcar a mudança de orador; - informações consideradas secundárias pelo enunciador principal: um grupo adjetivo opcional colocado entre duas vírgulas indica que o enunciador deseja destacar esse grupo ou indicar que ele está trazendo informações que julga secundárias; - distância do interlocutor das suas palavras ou da sua mensagem (modalização): as citações podem ser utilizadas pelo interlocutor que pretenda distanciar-se de uma palavra ou expressão, ou para marcar a sua desaprovação ou a sua precaução em relação a este ponto, que é declarado, em suma, eles são usados para modificar a declaração.

As autoras acrescentam ainda que os pontos de interrogação, os pontos de exclamação e as reticências são marcas da modalidade do enunciado, uma vez que esses sinais são em si mesmos portadores de significado. Esse uso específico de sinais de pontuação é facilmente observado em álbuns ou tiras desenhadas para jovens, onde a mensagem deve ser simples, clara e acessível a leitores iniciantes. A combinação de vários sinais de pontuação modais em um livro infantil contribui para a compreensibilidade e expressividade do discurso.

Chacon (2003, p. 108), destaca que os significados que os sujeitos escreventes atribuem à pontuação estão vinculados diretamente às práticas de letramento que envolvem materiais de escrita, principalmente, em situação escolar. Nesse sentido, a escola, “agência de letramento por excelência” (KLEIMAN 2007), tem papel importante no desenvolvimento de atividades que envolvam a escrita e, conseqüentemente, a representação mental que a produção escrita atribui aos elementos linguísticos em escreventes recém-alfabetizados.

Soncin e Rodrigues (2018) realizam apontamentos sobre a dimensão prosódica e sintática da vírgula, ao analisarem a ocorrência dupla dessa marca gráfica em textos de alunos concluintes do ensino fundamental. Da discussão acerca da complexidade linguística dos usos da vírgula no português brasileiro, as autoras constroem uma análise baseada na observação das flutuações de vírgulas envolvidas na produção de sentidos dos enunciados escritos em contexto escolar. O trabalho das autoras corrobora a ideia de ritmo multidimensional da escrita, domínio defendido por Chacon (1998)⁵, de que a pontuação não pertence somente ao domínio da sintaxe de uma língua, mas também das relações prosódicas estabelecidas “seja pela extensão, seja pela noção de recursividade que deixa mais proeminentes os acentos mais à direita em uma frase entonacional” (SONCIN e RODRIGUES, 2018, p. 1063).

Os estudos empreendidos por Chacon (1998) trazem os sinais de pontuação como marcas gráficas⁶ capazes de analisar o ritmo da escrita. Para o pesquisador, “os sinais de pontuação são, pois, marcas privilegiadas de observação do ritmo da escrita” (CHACON, 1998, p. 89). Vale salientar que Chacon (1998) opera suas reflexões sobre o ritmo da escrita baseado na pontuação com base nos estudos de Cunha (1986) e Kury (1982), uns dos poucos pesquisadores que entendem a pontuação como responsável pela cadência e pela alternância de intervalos no texto escrito. Para o pesquisador:

Cunha é um dos (poucos) estudiosos a mencionar o ritmo como um dos aspectos da linguagem a ser assinalado pela pontuação. A propósito do uso de ponto-e-vírgula, o autor observa que esse sinal “divide longos períodos em partes menores à semelhança da CESURA, ou deflexão interna de um verso longo” (op.cit., p. 601). Ao comentar o resultado dessa divisão, Cunha destaca que, “às vezes, os elementos separados são simétricos, e disso resulta um ritmado encadeamento do período, muito ao gosto do estilo oratório” (id., ibid.). Kury (1982) é outro estudioso a se referir explicitamente ao ritmo no contexto da pontuação. Para o autor, “na tentativa de reproduzir as pausas, as cadências, o ritmo, a entoação da linguagem falada, utiliza a escrita certos SINAIS DE PONTUAÇÃO” (op. Cit., p. 65)

(CHACON, 1998, p. 93).

O que tais estudos nos trazem é a compreensão de que a pontuação não pode ser tratada apenas como um recurso isolado da linguagem, ou seja, como algo que

⁵ Conforme relatam as próprias autoras no referido texto.

⁶ Para Chacon (1998, p. 87), “qualquer marca de linguagem que figure na produção gráfica pode ser caracterizada como uma marca de escrita.”

deve ser estudado e compreendido sob o aspecto sintático ou semântico, mas sim com base nesses aspectos associados à parte fonológica da língua, tendo em vista que os enunciados são assimétricos por natureza, isto é, oscilam-se, igualam-se, sobem e diminuem o tom, a depender do querer de quem enuncia. Observar tais fatores não é tarefa fácil, pois requer aprofundamento de diferentes módulos linguísticos. Vale enfatizar que nesta pesquisa teremos outro olhar para a pontuação, mas que não descartaremos incluir em nossas observações os aspectos citados.

Embora este estudo admita que a pontuação se realiza no texto escrito, sendo assim, objeto de estudo da língua escrita, não descartamos as concepções defendidas por Chacon (1998, p. 95) de que “os sinais de pontuação marcariam na escrita o ritmo que os enunciados ou textos pontuados teriam se fossem efetivamente falados. Trata-se, portanto, de recuperar (e demarcar) na escrita aspectos rítmicos que são vistos como mais característicos da oralidade”.

Ao cumprir o importante papel de delimitar as estruturas linguísticas em um enunciado da língua escrita, os sinais de pontuação são, pois, objeto de estudo do texto escrito, já que é neste espaço que as marcas gráficas se manifestam. A oralidade pode trazer à tona a necessidade de ênfase, de pausa, de interrogação, de espanto, de alegria ou de tristeza ao que está sendo proferido, entretanto “os sinais de pontuação são, pois, marcas específicas da escrita, e não apenas porque sua matéria é unicamente gráfico-visual; (...) dentre as múltiplas práticas de linguagem, somente naquelas que contam com a participação da escrita é que essas marcas vão figurar” (CHACON, 1998, P. 88-89).

O que queremos dizer é que a pontuação está presente tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita da linguagem, porém sua presença é marcada e percebida com mais precisão na linguagem escrita, que marca e singulariza as pontuações de acordo com o que está sendo dito, manifestando as intenções de quem escreve e orientando a interpretação de quem lê um texto escrito.

Por estar associada à marcação de diferentes expressões linguísticas, os sinais de pontuação são assim considerados polissêmicos. Essa constatação defendida por Chacon (1998) reflete que os diferentes usos da linguagem estreitam as relações entre as marcas de pontuação que são utilizadas e que as múltiplas funções da pontuação, com suas proximidades usuais ocasionam compatibilidades entre eles ao se manifestarem no texto escrito.

É válido aqui destacarmos que neste estudo oscilamos utilizando as denominações “pontuação”, “sinais” e “marcas gráficas”, por acreditarmos que a pontuação não é um recurso isolado. Como já dito anteriormente, a pontuação é de natureza polissêmica, associada a diferentes expressões linguísticas, e isso justifica o modo flutuante como nós a denominamos.

Neste estudo buscamos compreender como as crianças pontuam o seu texto escrito e quais as marcas gráficas são as mais utilizadas no processo de escrita. As possíveis respostas a essas questões poderão aqui ser passíveis de um olhar diverso quanto às motivações que levam as crianças a pontuarem enquanto escrevem. Queremos, portanto, compreender o que leva os escreventes iniciais a utilizarem as marcas de pontuação em seus manuscritos, quais as marcas e em quais posições são inseridas nas produções escritas das crianças em investigação.

2.3 A gramática normativa e a pontuação

Trazemos nesta seção uma breve exposição acerca do que dizem as gramáticas sobre os sinais de pontuação. Vale salientar que o nosso trabalho visa à análise da pontuação sob o enfoque da criança, isto é, como se dá o uso da pontuação no manuscrito infantil e quais comentários desdobrados sobre a pontuação os escreventes recém-alfabetizados realizam no momento quando estão produzindo suas histórias.

Consideramos significativa a exposição de uma abordagem que reflita sobre a gramática, tendo em vista que a pontuação se realiza na linguagem escrita, modalidade que inevitavelmente necessita do conhecimento da estrutura linguística. Não é nosso objetivo discutir a pontuação com base na gramática normativa, contudo não podemos ignorá-la, tendo em vista a existência de reflexões e apontamentos sobre os sinais de pontuação que nela são realizados.

Os livros didáticos procuram trazer em sua abordagem sobre os aspectos gramaticais a linguagem em suas várias dimensões, mobilizando os multiletramentos para auxiliarem na compreensão dos diversos contextos sociais de interlocução. É perceptível que os livros didáticos buscam refletir sobre a língua portuguesa, tomando como base textos de diferentes gêneros discursivos e estudo das estruturas gramaticais, no intuito de promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

As gramáticas, por outro lado, apresentam uma contextualização mais estrutural dos aspectos gramaticais da linguagem, apresentando a língua do ponto de vista normativo, calcada de regras explicitadas em frases que pouco estimulam a reflexão acerca dos usos reais da linguagem que podem ser realizados no processo comunicativo.

Rocha Lima (2022, p. 551) compreende a pontuação como “pausas rítmicas, assinaladas na pronúncia por entoações características e na escrita por sinais especiais, de três espécies.”. Tais espécies a que o gramático se refere têm relação com a dinâmica do discurso, indicando a sua continuidade (primeira espécie), o seu término (segunda espécie), e o seu estado emotivo (terceira espécie) quando estas características precisarem estar presentes na língua escrita.

Assim considerando, Rocha Lima (2022) cataloga a vírgula, o travessão, os parênteses, o ponto e vírgula e os dois pontos, como as marcas que indicam pausas que não quebram a continuidade do discurso, sendo, portanto, classificados como de primeira espécie; o ponto simples, o ponto parágrafo e o ponto final, como os sinais de pontuação que indicam o término do discurso, considerando-os como de segunda espécie; o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências, como marcações que podem frisar uma intenção ou estado emotivo, sendo, desse modo, de terceira espécie. Para o autor a classificação por ele adotada não deve ser decorada, mas sim servir de base metódica para o assunto, auxiliando os professores de língua portuguesa no trabalho com pontuação.

Bechara (2019) promove uma abordagem sobre a pontuação de maneira mais extensa, evidenciando que há duas acepções para melhor entendê-la: uma mais larga e outra mais restrita. Para Bechara (2019, p. 638) “a primeira abarca não só os sinais de pontuação propriamente ditos, mas de realce e valorização do texto: títulos, rubricas, margens, escolha de espaços e de caracteres e, indo mais além, a disposição dos capítulos e o modo de confecção do livro”. Com essa afirmação, é nítido que o estudioso da linguagem amplia a visão daquilo que devemos considerar como sendo marcas de pontuação, levando-nos a refletir sobre o papel expressivo da pontuação na construção textual, além do seu caráter organizacional frente a dimensão do texto, seja ele escrito à mão ou através do recurso das máquinas, quando digitado.

Atualmente, em decorrência do contato maior com as mídias digitais, é necessário sermos expostos a reflexões como as de Bechara acerca da pontuação, revelando que a expansão das formas de comunicação estabelece a obrigatoriedade

da ampliação do modo como devemos compreender os recursos da linguagem, e que as gramáticas devem refletir e auxiliar na compreensão da maneira dinâmica que os usuários da língua realizam no processo de comunicação, seja ele falado ou escrito.

A segunda acepção, mais restrita, evidencia que:

a pontuação é constituída por uns tantos sinais gráficos assim distribuídos: os essencialmente *separadores* (vírgula [,], ponto e vírgula [;], ponto final [.] , ponto de exclamação [!], reticências [...]), e os sinais de comunicação ou “mensagem” (dois-pontos [:], aspas simples [‘ ’], aspas duplas [“ ”], o travessão simples [-] e o travessão duplo [–], os parênteses [()], os colchetes ou parênteses retos [[]], a chave aberta [{}, a chave fechada [}]). Alguns destes dois tipos de sinais admitem ainda uma subdivisão em sinais de pausa *conclusa* (fundamentalmente o ponto, e depois o ponto e vírgula, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, quando em função conclusa) e de pausa *inconclusa* (fundamentalmente pela vírgula, mas também por dois-pontos, parênteses, travessão, colchetes, quando em função inconclusa, i.é, quando as orações estão articuladas entre si)

(BECHARA, 2019, p. 638).

Assim sendo, percebemos que o referido gramático promove uma classificação não levando em consideração apenas o fator sintático, de organização dos elementos do texto, mas também o fator comunicativo da linguagem, ao mencionar que os dois-pontos, as aspas, o travessão, os parênteses, os colchetes e as chaves contribuem na formação da mensagem. A reflexão empreendida por Bechara (2019) também faz uma associação às pausas que podem findar uma mensagem ou suspendê-la momentaneamente, dando margem ao entendimento de que um enunciado pode ser finalizado ou retomado posteriormente, assumindo a pontuação o papel de delimitador desse processo comunicativo.

Bechara (2019) nos diz ainda que as atividades linguísticas são responsáveis pelas diferenciações quanto a aplicação dos sinais de pontuação, elencando a existência de três domínios de função das marcas gráficas em um texto: “a pontuação de palavras, a pontuação sintática e comunicativa, e a pontuação do texto.”.

Os dois primeiros domínios dizem respeito ao papel do escritor na produção de seu manuscrito. São os seus desejos expressivos que assumem liderança no uso da pontuação, ou seja, o domínio do autor sobre a sua escrita permite a ele também domínio da pontuação a ser utilizada.

O terceiro domínio, entretanto, admite a participação de outros sujeitos que podem não necessariamente assumir a autoria de um texto, mas que deste podem coparticipar. A esses Bechara (2019, p. 639) diz que “ao contrário, no que toca ao terceiro tipo de pontuação, dela participam todos os que exercem atividade nesse âmbito, com funções específicas: calígrafos, secretários, tipógrafos, digitadores,

revisores, editores.”. Isto é, aqueles que podem assumir o papel de revisão e correção, contribuindo com a ordem estrutural da comunicação escrita.

Abaurre, Abaurre e Pontara (2016) contextualizam o estudo sobre a pontuação utilizando a multimodalidade para evidenciar os importantes papéis desempenhados pelos sinais de pontuação nos textos escritos. A pausa é descrita pelas autoras como apenas uma das funções da pontuação, estendendo a esta a possibilidade de indicar os limites sintáticos do ritmo, da entonação, incluindo a pausa. Segundo as autoras:

Quando escrevemos, não mantemos com o nosso interlocutor uma relação direta. Não podemos, ao escrever, contar com os recursos prosódicos. Por esse motivo, desenvolveram-se, nos sistemas de escrita de base alfabética, os sinais de pontuação, que desempenham a função de demarcadores de unidades e de sinalizadores de limites de estruturas sintáticas nos textos escritos

(ABAURRE, ABAURRE e PONTARA, 2016, p. 270).

Compreendemos, com isso, que o distanciamento do escrevente face ao seu interlocutor, fato característico do processo de escrita, justifica a necessidade de uso das marcas gráficas no texto, como parte que desempenha papéis que são atribuídos aos gestos e expressões faciais que acompanham a nossa fala, dando sentido ao que queremos dizer na linguagem falada. É na linguagem escrita que a pontuação se manifesta devido à necessidade de estabelecermos limites sintáticos aos enunciados que produzimos quando escrevemos, deixando claro o valor semântico das palavras dispostas em sequenciação para a formação de ideias.

A multimodalidade presente nos livros didáticos e ausente nas gramáticas normativas assume, portanto, em relação ao estudo da pontuação, o caráter dinâmico das marcas gráficas na construção textual, possibilitando que pensemos os sinais de pontuação em sua totalidade linguística, isto é, na efetivação simultânea dos diversos meios que a língua pode se manifestar, seja na fala, na escrita, na imagem, entre tantos outros meios de comunicação.

2.4 Antigos e novos olhares sobre pontuação

Parkes (1992) assegura que a pontuação é um fenômeno da língua escrita e sua história está ligada à do meio escrito. Foi a partir do século VI que as atitudes em relação à linguagem escrita passaram por transformações. As leituras que antes eram

realizadas em voz alta foram perdendo espaço pela leitura silenciosa que posteriormente se estabeleceu como norma. Novas convenções de uso da palavra, incluindo a pontuação, precisaram ser desenvolvidas para facilitar os leitores a extraírem informações presentes no meio escrito. As primeiras convenções surgiram na Idade Média, época em que o latim era a língua que transmitia para o ocidente as escrituras, a liturgia e a herança do passado. O latim tornou-se a língua dos estudos e diplomacia, e adquiriu um papel privilegiado no registro de informações.

Conforme Parkes (1992), a pontuação tornou-se um componente essencial da linguagem escrita. Sua função primordial é resolver incertezas estruturais em um texto e sinalizar nuances de significado semântico que de outra forma não poderia ser transmitido, ou seria muito mais difícil para um leitor descobrir. Parkes (1992, p. 1), demonstra essa função considerando um breve extrato de um romance de meados do século XIX, *Bleak House*, de Dickens, com todas as pontuações removidas:

*Fora de questão diz que o legista você ouviu o menino não pode dizer exatamente você não sabe que não podemos tomar que em um tribunal de justiça cavalheiros sua terrível depravação colocou o menino de lado*⁷.

Quando a pontuação é restaurada, as ambiguidades são resolvidas:

*"Fora de questão", diz o legista. — Você ouviu o menino. "Não posso dizer exatamente" não serve, você sabe. Não podemos aceitar isso em um Tribunal de Justiça, senhores. É uma depravação terrível. Ponha o menino de lado.*⁸

O que Parkes nos fez refletir foi a ideia de que a pontuação é fundamental à compreensão de um texto e que somente as palavras reunidas em sequência não são suficientes para atribuírem significado ao que se diz. Com isso, percebemos a relação eficiente da pontuação no estabelecimento semântico textual e por que não dizer estrutural, tendo em vista que as marcas de pontuação, ao organizarem os enunciados na composição de um parágrafo, expressam a hierarquia linguística existente entre os elementos textuais. Não podemos, a exemplo, utilizar vírgula entre os termos sujeito, verbo e objeto. Quando subvertemos essa hierarquia gramatical, quebramos a lógica interna entre os constituintes linguísticos de um texto, o que pode resultar em uma composição semântica diferente daquilo que queremos transmitir, de fato.

⁷out of the question says the coroner you have heard the boy cant exactly say wont do you know we cant take that in a court of justice gentlemen its terrible depravity put the boy aside..

⁸ 'Out of the question,' says the Coroner. 'You have heard the boy. "Can't exactly say" won't do, you know. We can't take that in a Court of Justice, gentlemen. It's terrible depravity. Put the boy aside.'

O supracitado autor ainda nos diz que a pontuação foi desenvolvida por estágios que coincidiam com a mudança dos padrões de alfabetização, em que novas gerações de leitores em diferentes situações históricas impuseram novas demandas no próprio meio escrito. Para executar novas funções aos símbolos de diferentes sistemas de auxílio ao leitor, incluindo marcas de anotação, bem como recursos de layout e exibição, foram gradualmente combinados em um repertório geral de pontuação, que veio a ser aceito em todos os lugares. Os próprios símbolos, segundo o autor, sofreram modificações, tanto para remover ambiguidade gráfica, quanto para melhorar a caracterização do texto.

Catach (1996, p. 248), ao discutir a escrita como um plurissistema, estabelece três formas de expressão grafêmicas: inadequações quantitativas, inadequações qualitativas e letras mudas.”. Chama-nos a atenção, dentre as expressões exemplificadas, a inadequação qualitativa, tendo em vista que a essa expressão a linguista articula a sua discussão exemplificando a pontuação como pertencente a ela. Ao definir as inadequações qualitativas, Catach (1996, p. 248) nos diz que: “trata-se de início dos sistemas de reforço, presentes de maneira muito geral em quase todos os sistemas de escrita do mundo: espaços, pontuação, maiúsculas, algarismos e números, siglas, abreviações, símbolos científicos e técnicos etc. (...)”.

A pontuação é um objeto de conhecimento cujas manifestações de uso dependem, dentre tantos fatores, das características de produção do gênero textual trabalhado. Em estudos realizados, a exemplo de Silva (2010), constatou-se que o uso da pontuação está diretamente relacionado ao domínio do gênero textual. Para Ferreira e Teberosky (1999, p. 61), os sinais de pontuação “podem facilmente ser fator de confusão⁹”, quando utilizados por crianças no início do ensino escolar, e que a discriminação do uso desses sinais é atribuída a uma exploração de variados textos, e não somente dos trabalhados no contexto da sala de aula.

Para Sánchez e Álvarez (2015), a pontuação tem sido um dos elementos que ajudou a definir as inter-relações entre a mídia escrita e a oral ao longo dos séculos. A leitura em voz alta, segundo as autoras, era uma prática medieval que tinha suas raízes na própria natureza dos textos, uma vez que as suas composições permitiam serem lidos dessa maneira. Segundo as autoras, por esse motivo, a leitura oral requer

⁹ Vale salientar que, segundo as autoras, “o que aparece como confusão aos olhos do adulto não é, na realidade, senão uma sistematização da criança que opera sobre bases muito diferentes das do adulto”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, P. 67).

entonação e pausa que o leitor deve levar em conta para transmitir o verdadeiro significado do texto; isso explica a importância dada à função retórica da pontuação.

Ferreiro e Pontecorvo (1996, p. 125) reconhecem que “o lugar da pontuação é o texto”. A utilização das marcas, historicamente falando, advém da necessidade de atribuir ao texto legitimidade quanto às ideias de quem escreve. É no texto escrito que as marcas de pontuação se manifestam, auxiliando as palavras a constituírem sentido ao formarem enunciados, organizando o dizer escrito, de acordo com as intenções semânticas do sujeito escrevente.

Em se tratando de pontuação, assumimos atualmente uma postura de uso diferente da que era utilizada em tempos passados, como na antiguidade clássica, em que “a localização da pontuação era tarefa do leitor (não do autor ou escriba)” (FERREIRO e PONTECORVO, 1996, p. 126). Com o passar do tempo, a necessidade de preservar os escritos religiosos e deles atribuir uma única interpretação, sem possibilitar diferentes reflexões ao que estava escrito, fez aumentar o uso da pontuação, o que nos leva a crer que as marcas gráficas conferiam aos escritores confiabilidade quanto às mensagens que circulavam.

Mantemos a pontuação como uma necessidade de controle de interpretação ao que escrevemos, porém, reside nesse controle a dificuldade que temos de lidar com a língua escrita. Tendo em vista que a pontuação se manifesta na língua escrita, estendemos para a pontuação as dificuldades de utilização dessa modalidade de linguagem. Em estudo recente, Becher e Busse (2019, p. 690) concluíram que alunos do ensino médio têm dificuldades de pontuar suas produções escritas devido a “não compreensão dos alunos quanto ao funcionamento dos sinais, levando-os a não pontuarem seus textos.”. Este fato aponta para a necessidade de compreensão do funcionamento gramatical no processo de escrita, tendo em vista que a língua se apoia em uma estrutura e que desta advém o funcionamento e a organização dos elementos para a construção de algo maior, que pode se dar na escrita ou na produção da oralidade.

Jones (1996) alega que a pontuação tem sido ignorada nos estudos sobre o processamento natural da linguagem e que a razão para isso tem sido a falta de uma coerente teoria de pontuação na qual um tratamento computacional poderia auxiliar. Para o pesquisador, essa ausência de estudos constitui um erro, tendo em vista que a pontuação é parte integrante da língua escrita.

Krahn (2014) nos diz que o fato de podermos utilizar o teclado para escrevermos um texto não torna a tarefa da escrita mais fácil, porque ainda precisamos saber como e por que pontuar. O autor evidencia que talvez o problema mais difícil no estudo sobre pontuação seja a falta de definições claras acerca das características da linguagem. “Isso começa com “linguagem” e “escrita” e se estende para “parágrafo”, “frase”, e até “palavra”, às vezes. (quando prefixos são separados das palavras por um espaço, por exemplo, e não ter sido contado como palavra.)” (KRAHN, 2014, p. 27).

Ainda, de acordo com Krahn (2014), pode-se dizer que a pontuação é usada para ajudar na elocução. Isso pode significar que um texto é pontuado de forma a revelar como deve ser falado em voz alta. Para Krahn (2014, p. 28) termos como “prosódico” e “entonacional” – que são sinônimos em muitas obras de referência – são usados para descrever a forma como um texto é estruturado, aparentemente para expressar o oral. Em outros lugares, os mesmos termos são descritos como sinônimo de “suprasegmental”, que geralmente se refere ao estresse, tom, e junção em uma frase.

2.5 Pontuação e Enunciação

Koch (2018) diz que é necessário estabelecermos uma distinção entre os termos “frase” e “enunciado”, evidenciando que a participação dos indivíduos nos eventos linguísticos é primordial para a constatação dessa diferença. Assim sendo, a autora comprova, exemplificando em uma frase, como isso ocorre: “Hoje irei ao cinema” é uma frase (gramatical) do português. Cada vez que ela é pronunciada – por indivíduos diferentes ou pelo mesmo indivíduo, em momentos diferentes – tem-se um *enunciado* dessa frase” (KOCH, 2018, p. 11).

O que a linguista nos diz com esse exemplo simples é que o evento da enunciação pode possuir diferentes efeitos de sentido, a depender daquilo que efetivamente é dito. Ainda segundo a autora, “em síntese: a par daquilo que efetivamente é dito, há o *modo como* o que se diz é *dito*: a enunciação deixa no enunciado marcas que indicam (“mostram”) a que título o enunciado é proferido” (KOCH, 2018, p. 12).

Nesse sentido, a pontuação concorre dentro da frase para o estabelecimento da enunciação, já que pode modificar o sentido daquilo que é dito. Se pensarmos que de

uma única frase podemos extrair o sentido de uma pergunta, acrescentemos a ela uma interrogação ao final; se quisermos atribuir a essa mesma frase apenas uma constatação, acrescentemos a ela apenas o ponto final; se desejarmos denotar surpresa, espanto ou alegria a essa mesma frase, utilizemos nela uma exclamação, e assim por diante. Defendemos aqui que a frase gramatical, propriamente dita, adquire valor enunciativo quando o sujeito falante ou escrevente insere a sua frase dentro de um contexto, utilizando as marcas de pontuação como evidências que confirmam o que está sendo dito e de que forma está sendo dito. A pontuação reforça, portanto, “o modo como o que se diz é dito” (KOCH, 2018, p. 12), citado anteriormente.

Etimologicamente, a palavra “pontuação” significa “ato ou efeito de pontuar”¹⁰, “na língua escrita, sistema de sinais gráficos que indicam separação entre unidades significativas para tornar mais claros o texto e a frase, pausas, entonações etc.”. Na composição estrutural da palavra “pontuação” temos a junção de pontuar + ação, sugerindo-nos que a utilização dos sinais gráficos seja o indício de uma ação do falante, ao modificar a entonação de sua fala, e uma ação do escrevente, ao colocar as marcas gráficas ao longo ou final de sua frase ou parágrafo, transformando estes em enunciados, por atribuir-lhes significados. Isto é, a própria estrutura da palavra “pontuação” nos leva a entender que não podemos trabalhar a pontuação de maneira descontextualizada, puramente estrutural. Pontuar é, pois, agir, mais ainda, é gerir o que é dito.

Nesse sentido, a pontuação assume a função não apenas de segmentar o discurso, mas também de estruturar sintática e semanticamente o enunciado, estabelecendo configurações linguísticas diversas que contribuem para o aperfeiçoamento do que está sendo dito.

2.6 Escrita inicial e pontuação

Ferreiro (2011, p. 67) nos diz que em estudos iniciais acerca da escrita infantil havia dificuldades em considerar o modo particular de percepção da criança sobre a sua escrita. Nas palavras da autora: “(...) a dificuldade para adotar o ponto de vista da criança foi tão grande que ignoramos completamente as manifestações mais evidentes das tentativas infantis para compreender o sistema de escrita: as produções escritas pelas próprias crianças. (...)”.

¹⁰ Conforme o dicionário online *Oxford Languages*.

Ferreiro (2015) admite que é recente o interesse de estudos interpretarem a escrita inicial das crianças. As garatujas, que antes eram ignoradas por não satisfazerem os anseios da escrita adulta, hoje, são passíveis de reflexões por parte de pesquisadores que se debruçam na compreensão de como a criança adquire a escrita e de que modo esta se desenvolve nos primeiros anos de alfabetização. Para a autora, “as crianças são facilmente tratadas como primitivas ou subdesenvolvidas, quando se utiliza o adulto como único parâmetro de comparação e, portanto, como ponto final do processo de desenvolvimento.”. (FERREIRO, 2015, p. 100). A autora defende que a escrita das crianças nos fornece dados da representação simbólica que elas têm do mundo e das coisas.

Os dados que servem de análise para este estudo, porém, são de crianças que já passaram da fase das garatujas, e que já demonstram reflexões mais aprofundadas no processo de escrita. Os escreventes que observamos já demonstram ter maturidade textual, isto é, o que Kato (2010, p. 194) considera como “habilidade para efetuar uma segmentação que optimize a legibilidade do texto produzido.”.

Em estudo de caso que observou o processo de escrita de uma criança ao longo das quatro séries iniciais do primeiro grau, Kato (2010) identificou que no processo de escrita inicial de uma aprendizagem bem-sucedida a criança é o principal agente desse processo, tendo a escola um importante papel de intervenção. Percebeu-se também que o possível contato com materiais de leitura atua como um promotor de estratégias escolhidas pela criança na construção do texto, permitindo que a escrevente inicial trabalhasse elementos coesivos na formação dos parágrafos.

Em relação ao uso da pontuação, Kato (2010) elenca que a criança observada, ao escrever, demonstrou um desenvolvimento muito direto entre conhecimento da pontuação e disposição do texto em parágrafos. Para a pesquisadora, “fica evidente também que as estratégias de S.¹¹ para paragrafar desenvolvem-se quando as de pontuação estão razoavelmente consolidadas e que elas se pautam nestas, parecendo ambas serem realizações das mesmas meta-estratégias”.

Com isso, podemos perceber que a disposição do texto em parágrafos resulta de uma maior compreensão das marcas de pontuação e do papel que elas cumprem na estrutura do texto. Nas palavras da linguista, é perceptível que ao adquirir a pontuação a criança já se torna capaz de estabelecer limites estruturais em seu texto,

¹¹ Letra inicial utilizada por Kato (2010) para se referir à criança em análise.

organizando os diferentes momentos da narrativa, à medida que consegue compreender as pausas, os ritmos e as entonações que a pontuação permite estabelecer no *continuum* textual. Salientemos que essa noção, defendida por Kato (2010), entra em direção oposta às ideias defendidas por Dahlet e Catach de que a criança é capaz de estabelecer limites estruturais no texto, mesmo sem o uso de pontuação ou por meio do uso de pouca pontuação.

Em estudo que buscou compreender a relação de distinção que as crianças realizam entre letras e sinais de pontuação, Ferreiro e Teberosky (1999) apontam que nem sempre é fácil para os escreventes iniciais identificarem a função de um sinal de pontuação e que essa dificuldade reside quando o sinal utilizado não se relaciona com a entonação.

Segundo as autoras, “o uso das aspas não está intrinsecamente ligado à entonação: serve para marcar uma citação inteira, ou para fazer ressaltar um termo particular, ou para substituir uma expressão complexa, ou para introduzir um termo tirado de outro idioma, etc.”. Com isso, a complexidade na utilização das aspas dificulta em razão de as crianças pouco utilizarem essas funções quando estão escrevendo seus textos. Dificilmente, ou podemos mesmo dizer que não encontraremos crianças pensando em introduzir um termo complexo em seu texto escrito, ou até mesmo, fazer uma citação, dada a inutilidade que essas funções têm para os escreventes infantis.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem não é um processo neutro que ocorre num espaço vazio, e interessado em compreender como se dá a aprendizagem precoce do uso da pontuação, Hall (1999) defende que a observação do processo de aprendizagem deve ocorrer no ambiente onde ela está acontecendo, de modo que se respeite a integridade da sala de aula e seu sistema de funcionamento normal.

A necessidade de investigar de maneira minuciosa a ecologia da aprendizagem levou o pesquisador a adotar uma metodologia contínua e extensa de uma investigação que durou dois anos, monitorando crianças entre seis e oito anos de idade em uma escola, no Reino Unido. Os dados, coletados por meio de observações, entrevistas e amostras de trabalhos escritos, buscou compreender a pontuação nas produções infantis em um contexto cuja ênfase estava naquilo que se fazia presente no produto do aluno em sua construção intelectual.

Como resultado do referido estudo, Hall (1999) conclui que o uso dos sinais de pontuação pelas crianças mostrava-se fundamentado nas informações disponíveis

a elas em sala de aula. Tal uso ancorava-se nas noções gráficas de pontuação, em que as explicações dadas pelas crianças quando perguntadas sobre as pontuações utilizadas era sempre dominada pela terminologia de espaço, posição ou comprimento do texto, ocasionando, com isso, questões que, segundo o autor, são importantes, como: “Por que os escritores iniciantes usam princípios gráficos para explicar e usar pontuação? E Por que o uso de princípios gráficos é tão persistente?”¹² (HALL, 1999, p. 186).

Em estudo sobre pontuação realizado com crianças de 1^a. a 3^a. série do ensino fundamental, Vieira (2012, p.19-20) constatou que “Paralelamente à habilidade emergente para usar a pontuação, as crianças de fato detêm um conhecimento sobre ela, ainda que nem sempre o consigam verbalizar adequadamente, ou que seu ponto de vista não coincida com a visão escolar instituída”.

Segundo a pesquisadora, a pontuação pela criança demonstra uma relação com a evolução histórica dos sinais de pontuação ao longo dos tempos. Esse fato mostrou-se mais contundente quando as crianças investigadas eram convidadas a fazerem a leitura dos seus textos, momento em que a pontuação, inexistente no texto escrito, aparecia, porém, na leitura. Este fato nos remete aos textos escritos em períodos remotos, que passaram a receber as primeiras pontuações para indicar as pausas na leitura em voz alta, reforçando a ideia de que os aspectos prosódicos estão na própria origem da pontuação.

Ainda de acordo com Vieira (2012, p. 22),

A menor focalização dos aspectos gramaticais pelas crianças também ocorreu na história do sistema de escrita, onde só posteriormente a pontuação refletiria uma motivação de ordem gramatical. A mesma evolução de uma concepção pausal para uma gramatical pode ser observada nas duas situações. Pelo que podemos perceber, a criança quando escreve não está diretamente sintonizada na gramática. Ela se mostra bem mais sensível aos aspectos discursivos do texto, do que propriamente à sua organização sintática (embora o esforço de delimitar o texto de forma coerente também reflita uma motivação dessa ordem). Tanto em termos de aquisição, como no uso geral da pontuação, parece insolúvel o conflito entre a motivação prosódica ou gramatical da pontuação.

Saleh (2017), ao analisar a pontuação enunciativa na escrita de uma criança na produção do gênero notícia, buscou regularidades e particularidades no uso dos sinais de pontuação relacionados à configuração do narrador e do autor assim como também à especificidade do gênero envolvido. Os dados obtidos apontam “para um

¹² Tradução nossa para “Why do beginning writers use graphic principles to explain and use punctuation? And Why is the use of graphic principles so persistent?”.

processo que não é homogêneo, teleológico ou linear, mas feito de idas e vindas que revelam a singularidade da escrita infantil”. (SALEH, 2017, p. 1205). A autora salienta que a pontuação utilizada nas notícias produzidas pela criança não tem correlação direta com a fala nem com a aprendizagem normativa das regras gramaticais quanto à pontuação, mas sim a um ritmo próprio da escrita.

Baldwina e Coady (1978) afirmam, após um experimento de leitura com vinte crianças da 5ª série acima da média expostas a conjuntos de frases isoladas, que as crianças tendem a ignorar a pontuação enquanto usam a ordem das palavras como fonte primária de informações sintáticas. Tal resultado experimental sugere que a pontuação é um sistema em desenvolvimento tardio na leitura. Além disso, os resultados foram interpretados como significando que as regras tradicionais de pontuação são convenções vazias que não preveem nem explicam os comportamentos de leitura que envolvem pontuação.

Ferreiro e Pontecorvo (1996), em suas investigações sobre a presença de pontuação no texto escrito das crianças, destacam que a primeira distinção que o escrevente infantil faz sobre os sinais de pontuação parece ser baseada em critérios puramente gráficos, por terem esses sinais formas semelhantes às letras e números. Outra observação feita pelas autoras é que para as crianças, em seu estágio inicial de escrita, a pontuação vem desprovida de significado, em comparação com a utilização que fazem das palavras. Para as pesquisadoras, “enquanto as letras estão aí para “dizer algo”, as marcas que as acompanham não “dizem” nada, são marcas silenciosas.”. (FERREIRO e PONTECORVO, 1996, p. 123).

Isso sugere para nós que num momento inicial do processo de escrita as crianças não atribuem valor à pontuação que utilizam, embora esta apareça no texto. Esse paradoxo que envolve as marcas de pontuação parece ser um fator irrelevante no processo da escrita infantil, todavia não o é, pois esse indício demonstra que algo referente à metalinguagem infantil ocorre e conseqüentemente interfere no processo de escrita da criança para que ela pontue seu texto escrito. Aquilo que parece estar silencioso no texto, na verdade, pode ser muito mais contundente no processo de escrita do que parece ser.

Para Wassolf (2007), a pontuação é um sistema de símbolos relativamente discretos usados na linguagem escrita ao lado das letras que formam as palavras. As marcas de pontuação podem não ser muito visíveis, mas elas são essenciais para tornar a escrita significativa e compreensível. A autora salienta ainda que o aumento

no uso da pontuação, em textos infantis, é reflexo do aumento da maturidade sintática, a qual é evidenciada por meio de construções de frases cada vez mais complexas e uso de estruturas específicas para escrever, tais como subordinação, voz passiva ou frases mais longas. Todos esses desenvolvimentos exigiriam um aumento do uso de pontuação para marcar a estrutura gramatical.

Wassolf (2007) reconhece que evidências disponíveis sobre o desenvolvimento das crianças nas habilidades metalinguísticas e, em particular, nas habilidades metassintáticas está longe de ser satisfatório. No entanto, a pesquisadora admite que a meia infância é um momento privilegiado para o início de tais habilidades e que um certo grau de domínio sobre uma determinada forma linguística deve ser adquirido antes que a criança adquira conhecimento metalinguístico sobre ele.

Na seção abaixo, faremos uma abordagem acerca dos estudos atuais que têm como base a metalinguagem em sala de aula. Fazermos essa visita às experiências metalinguísticas vivenciadas entre professores e estudantes nos possibilitará maior compreensão e conseqüentemente maior aprofundamento nas reflexões que faremos sobre a metalinguagem utilizada pelos alunos ao utilizarem a pontuação nas produções de seus manuscritos.

3 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA E SUA METALINGUAGEM

Myhill e Newman (2016) reconhecem que o processo de escrita é baseado crucialmente na atividade metalinguística. Segundo as pesquisadoras, é escrevendo que se realiza a reflexão sobre o que está sendo colocado no texto, selecionando, acrescentando, apagando, ou corrigindo palavras e ideias em torno de um projeto de escrita que tem como objetivo a produção de significados no texto escrito. Com uma visão de compreensão metalinguística, sustentada pela linguística funcional Hallidayana, as autoras defendem uma teorização da gramática preocupando-se com a relação texto e contexto, e não apenas com os aspectos sintáticos e lexicais.

De acordo com Myhill e Newman (2016), a compreensão metalinguística é uma atividade mais complexa no processo de escrita e isso, em sala de aula, decorre de

conversas estabelecidas que permitem a análise de como as escolhas gramaticais, além de criarem significados para o texto escrito, permitem ao escrevente a sua tomada de decisão, ao fazer escolhas gramaticais enquanto escreve.

Myhill, et al (2016) reconhecem *a priori* que não há consenso sobre o domínio das atividades que podem ser chamadas apropriadamente de metalinguísticas, tendo em vista que “o adjetivo “metalinguístico” precede, de forma variada e às vezes indiscriminada, ‘entendimento’, ‘conhecimento’, ‘consciência’, ‘comportamento’, ‘atividade’ e ‘desenvolvimento’”¹³ (MYHILL et al, 2016, p. 25). Ainda segundo Myhill et al (2016), a compreensão metalinguística mostra-se mais preocupada com a tomada de decisões na escrita. Desse modo, tal compreensão nos sugere que há uma atividade reflexiva sobre a linguagem e que esta atividade remete à regulação, ao monitoramento daquilo que é dito. É uma ação restritiva do usuário da língua que permite o domínio sobre a linguagem no momento que se escreve.

Chen e Myhill (2016) afirmam, com base em estudos que investigam o conhecimento sobre a língua na disciplina de Inglês, em contextos australiano, inglês e norte americano, que o envolvimento dos alunos com os conceitos gramaticais, refletidos em suas falas sobre a linguagem, sugerem uma compreensão metalinguística do aluno. O conhecimento gramatical trabalhado na vanguarda das iniciativas curriculares de inglês torna-se, para as autoras, um desafio ao reimaginar o que constitui o conhecimento do inglês enquanto disciplina escolar e qual o papel que desempenha no desenvolvimento da linguagem.

O mesmo estudo evidenciou que as reflexões metalinguísticas observadas nos estudantes mostraram uma tendência que repetia o padrão de conhecimento gramatical dos próprios professores, fenômeno que as autoras descrevem como “atribuível a áreas de confiança pedagógica¹⁴” (CHEN e MYHILL, 2016, p. 107). Compreendemos com isso que os estudantes tendem a repetir em sua metalinguagem aquilo que ouvem dos professores em aula. Os diálogos dos docentes facilitam o desenvolvimento da compreensão metalinguística dos alunos sobre a escrita.

Champs (2014) evidencia que as sociedades letradas desenvolveram dois tipos de conhecimento linguístico: um conhecimento espontâneo e informal, e outro que estabeleceu modelos científicos formalizados. Para a autora, esse tipo de reflexão nos

¹³ Tradução nossa para o trecho “The adjective ‘metalinguistic’ variously, and sometimes indiscriminately, precedes ‘understanding’, ‘knowledge’, ‘awareness’, ‘behaviour’, ‘activity’, and ‘development’.”.

¹⁴ Tradução nossa para o trecho “attributable to areas of pedagogical confidence.”

coloca diante de várias questões básicas no ensino de línguas: “Que relação pode ser estabelecida entre os conceitos espontâneos de linguagem e os conceitos desenvolvidos por diferentes modelos científicos, incluindo a tradição gramatical? Qual a distância entre os dois modelos de conhecimento linguístico? E como o conhecimento linguístico baseado no uso e o conhecimento metalinguístico se relacionam?”¹⁵ (CHAMPS, 2014, p. 11). Esse tipo de abordagem faz-se necessária à compreensão dos papéis linguísticos que ancoram as reflexões e estudos relacionados à metalinguagem.

“A necessidade de reflexão e raciocínio para sustentar a aprendizagem tanto dos usos formais da linguagem quanto das noções gramaticais é a base dos modelos que devem ser formulados e vivenciados em sala de aula”¹⁶ (CHAMPS, 2014, p. 12). O que a autora nos diz é que o ensino e a aprendizagem da língua em contexto escolar precisa estar ancorado na estrutura da língua, buscando compreender as suas maneiras de funcionamento e de que forma os elementos linguísticos podem se organizar. A esse tipo de trabalho interessa a metalinguagem, por proporcionar análises e reflexões que remetem ao funcionamento e união da estrutura gramatical no trabalho com a linguagem.

Myhill et al (2011), ao relatarem uma experiência acerca do ensino contextualizado de gramática em escolas no Sudoeste da Inglaterra, destacam que o impacto do conhecimento docente em relação à gramática é quantitativamente e qualitativamente um fator essencial no processo de intervenção sobre a escrita do aluno em sala de aula. O estudo randomizado empreendido adotou entrevistas com alunos e professores, além de observações em sala e coleta das produções escritas. A experiência do estudo realizado nos apresenta que o ensino da gramática e o domínio docente sobre esta sinaliza um potencial pedagógico para um trabalho eficiente com a escrita. Essa realidade nos faz refletir sobre o lugar que a gramática deve ocupar nos currículos de língua portuguesa, por exemplo.

A mobilização do conhecimento gramatical no processo de escrita apresenta, conforme defendem Barbeiro et al (2022, p. 54), “o potencial de consolidar o próprio conhecimento gramatical ao atribuir-lhe uma utilização funcional”. A funcionalidade

¹⁵ Tradução nossa para o trecho “What relationship can be established between the spontaneous concepts of language and the concepts developed by different scientific models, including the grammar tradition? How Much distance is there between the two? How do usage-based linguistic knowledge and metalinguistic knowledge relate to each other?”

¹⁶ Tradução nossa para o trecho “The need for reflection and reasoning to underpin the learning of both the formal usages of language and grammatical notions is the foundation of the models that must be formulated and experienced in the classroom.”.

dos componentes gramaticais vem à tona por meio de um processo reflexivo sobre a língua, envolvendo idas e vindas ao texto, num *continuum* que objetiva uma produção escrita compreensível ao leitor, no qual, acreditamos, ser o lado objetivo do texto escrito e, ao mesmo tempo, que reflita e expresse as ideias íntimas de quem escreve, o lado subjetivo do texto, em que são expostas as razões gramaticais que explicam as escolhas do escritor no momento que escreve.

Partindo de uma perspectiva microgenética, no campo de estudos da Genética Textual, ancorados em uma abordagem enunciativa, Calil e Pereira (2018) promovem um estudo analisando os comentários feitos por escreventes recém-alfabetizados no processo de escrita de manuscritos escolares, elegendo como objeto de estudo os problemas ortográficos e os comentários a eles relacionados.

Considerando como unidade de análise o texto dialogal, descrito como aquilo que é “identificado em episódios dialogais em que há o reconhecimento e retorno dos escreventes sobre determinado elemento textual, isto é, tudo aquilo que potencialmente pode fazer parte da composição material de um texto, seja a escolha de um nome de personagem, de uma letra maiúscula, de um sinal de acentuação ou apenas um traço para separar ou dividir uma palavra” (CALIL e PEREIRA, 2018, p. 95). O estudo em questão se une a outros já realizados por Calil (2010, 2012, 2014, 2016, 2017) que visa à importância da escrita colaborativa para a atividade metalinguística do aluno.

Calil e Pereira (2018) defendem, com a investigação realizada, que se faz necessário compreender o processo de escrita em sua totalidade, e não apenas o produto textual em si. Desse modo, a instauração de uma metodologia que consegue captar o que os estudantes falam quando escrevem torna-se, portanto, crucial aos estudos que se mostram interessados na compreensão da metalinguagem do escrevente no momento exato em que escreve.

O Sistema Ramos, adotado por Calil em seus estudos acerca da escrita colaborativa, sugere uma sofisticação metodológica necessária em análises sobre a metalinguagem utilizada no processo de escrita. A adoção desse sistema na metodologia de pesquisas que visam ao entendimento do processo de escrita permite um olhar mais amplo sobre a escritura em ato, captando o que diz o escrevente no momento que transfere para o papel as suas ideias.

Em estudo sobre o uso da vírgula em processo de escrita colaborativa, Calil et al. (2022) evidenciam que essa marca gráfica se manifesta sob discordância entre os seus possíveis usos linguísticos e os comentários feitos pelos escreventes. A verbalização da

metalinguagem dos sujeitos observados não coincide com o conhecimento não manifestamente declarado, caracterizando, segundo os autores, “um “uso híbrido” dessa MP, prevalecendo simultaneamente uma concepção de “pontuação gráfico-espacial” e de “pontuação linguística” (CALIL ET AL, 2022, p. 24). Essa constatação só foi possível graças à implementação de um estudo que apresenta a atividade metalinguística sobre o processo de escritura, justificando a necessidade de se empreender situações metodológicas baseadas em um sistema de captura da escrita em ato, respeitando o contexto ecológico da sala de aula, como é feito pelo Sistema Ramos.

A metodologia do estudo acima referido resulta de um esforço científico que reconhece a necessidade de uma análise teórica sobre a compreensão metalinguística acerca do desenvolvimento da escrita. Sobre isso, Myhill e Jones (2015, p. 839) destacam que as pesquisas existentes sobre compreensão metalinguística incidem mais na “aquisição da linguagem”, “no desenvolvimento da linguagem oral” e na “aquisição bilíngue”. Faltam bases substanciais que se dediquem à compreensão da escrita, o que torna o cenário de pesquisa insuficiente para explicar o desenvolvimento do domínio metalinguístico na composição do texto. Desse modo, entretanto, os estudos desenvolvidos pelo LAME, liderados pelo professor Eduardo Calil, tendem a preencher os espaços vazios que até então muitos estudos não têm se dedicado.

Para Chen e Jones (2012), o conhecimento metalinguístico dos usuários de uma língua torna-se explícito quando tais sujeitos assumem o papel de usuários mais confiantes e bem-sucedidos da linguagem. O que as autoras defendem é que aumentar a participação dos alunos na aprendizagem, articulando e expressando suas consciências acerca do que sabem sobre a sua língua facilita a nossa compreensão sobre a metalinguagem utilizada. Apoiando-se nas concepções das teorias vigotskyana e hallidaiana, as autoras destacam que a consciência metalinguística tem sido considerado um importante mecanismo que medeia a aprendizagem e o desenvolvimento da língua, e que investigar a metalinguagem envolve necessariamente um foco no processo, em que os usuários da língua tenham efetiva participação ativa.

3.1 Compreendendo a metalinguagem da criança no processo de escrita colaborativa

Antes de iniciarmos esta discussão, achamos pertinente trazermos aqui uma reflexão acerca dos estudos pioneiros de Fabre (1990) sobre a importância de investigar a metalinguagem das crianças no processo de escrita. Embora os estudos iniciais de Fabre tenham ocorrido em contexto monológico, ou seja, sobre a ocorrência solitária do aluno no ato da escrita, seus resultados geraram respostas para muitas indagações sobre o que está presente na escrita infantil e quais reflexões os pequenos escreventes realizam no momento da linearização de seus manuscritos.

Mesmo não conseguindo satisfazer aos incontáveis questionamentos referentes ao processo de escrita infantil, a pesquisadora destaca o início de trabalhos que, partindo de suas investigações, tentam complementar as lacunas deixadas por um trabalho pioneiro, cuja ocorrência se dá num contexto de pouca tecnologia e pouca literatura que se debruçasse a promover reflexões sobre os mecanismos e dificuldades presentes no momento que a criança escreve.

O clássico *Les brouillons 'd'écoliers* inaugurou na França o interesse por escritos escolares considerados “fora do padrão”, ao recuperar das latas de lixo das escolas francesas os rascunhos de textos produzidos pelas crianças. Aqui no Brasil, este marco na literatura e nos campos de pesquisa sobre a escrita de crianças recém-alfabetizadas recebe destaque em novas investigações, que partem do valioso trabalho iniciado por Fabre (1990), rumo a novos olhares que tentam desvendar os contornos do processo de escrita em contexto escolar, ampliando a metodologia de estudo e produzindo novos questionamentos a curiosidades já existentes no universo da escrita infantil. Para pesquisadores como Calil (2008, p.37):

Pioneiro na França, o trabalho de Fabre tem por preocupação central a descrição das atividades metalinguísticas por meio dos tipos de rasuras que aparecem nos rascunhos e nas cópias feitas por alunos do sistema de ensino francês. A autora procura mostrar, partindo da noção de metalinguagem proposta por Rey-Debove, de que forma e com que intensidade essas marcas expressam uma capacidade reflexiva dos alunos na medida em que substituem, acrescentam, apagam, deslocam termos escritos.

Para Felipeto (2019, p.12):

Claudine Fabre (1990), ao eleger um corpus produzido em meio escolar, em situações cotidianas, foi uma das pioneiras em dar significância às rasuras. Para a autora, elas constituem um fenômeno da atividade reflexiva. Ela analisou dados de Escola Primária (alunos entre 6 e 10 anos, o equivalente

ao Ensino Fundamental I brasileiro) que foram coletados durante um ano em três cidades francesas.

As citações acima, de estudiosos que promovem reflexões contínuas acerca da escrita infantil, destacam a importância da investigação de manuscritos produzidos em contexto escolar, onde a criança pode revelar no momento de sua produção escrita os contornos existentes no seu processo de aprendizagem da linguagem.

Tais estudos demonstram a importância das rasuras como verdadeiras “portas de entrada” para reflexões acerca da metalinguagem no ato de escrita. As marcas de rasuras denotam a existência de um processo pensado e repensado, em que sucessivas tentativas de introdução ou supressão de um termo demonstram que o conhecimento linguístico passa a ser ativado e expresso por meio daquilo que é posto ou retirado no exato momento que a escrita está sendo processada. Acerca disso, Calil (2008, p. 20-21) expõe que as rasuras podem se manifestar:

- Por supressão: quando um elemento escrito é simplesmente apagado.
- Por substituição: quando um elemento escrito é trocado por outro.
- Por adição: quando um elemento é acrescentado ao escrito.
- Por deslocamento: quando um elemento escrito é transferido de uma posição para outra.

Para Calil (2008, p. 24) as rasuras explicitam “conflitos enunciativos emergentes durante o processo de escritura”. Essa afirmação expõe as dissidências do escrevente, desmascarando as estratégias linguísticas incorporadas por ele quando na escrita em ato e isso sugere trabalho metalinguístico, por permitir ao escrevente refletir sobre as suas próprias escolhas enquanto escreve.

Acerca disso, Felipeto (2019, p. 13) reafirma a existência dos quatro tipos de rasuras elencados acima, ao citar os estudos de Fabre (1990), que agruparam as ocorrências de rasuras para mostrar como através do texto funcionam a adição, a supressão, o deslocamento e a substituição. Os resultados de Fabre (1990) evidenciam que:

Em relação à substituição: tipo de rasura mais comum, no entanto, difere de um escritor para outro e isso, possivelmente, tem efeitos diversificados sobre o discurso (FABRE, 1990, p. 126).

Em relação à adição: pode ser vista como um índice de melhoria na escrita, ao mostrar a evolução na escolha das palavras; índice de competência na escrita (FABRE, 1990. p.182).

Em relação ao apagamento: quase metade desse tipo de rasura (47%) diz respeito a grafemas e sinais de pontuação; a proporção de variantes grafemáticas e de pontuação diminui à medida que os estudantes crescem (FABRE, 1990, P. 188).

Em relação ao deslocamento: Ao contrário das outras rasuras, parece, portanto, ter um valor duplo: não envolve apenas o trabalho num único eixo, mas em toda a cadeia sintagmática; é uma operação metadiscursiva, já que é explicitamente comentada (FABRE, 1990, p. 216).

Neste trabalho, concentraremos as nossas observações nas atividades metalinguísticas das díades analisadas, com o objetivo de obter informações, através das verbalizações explicitadas, sobre o que, de fato, leva os estudantes recém-alfabetizados a utilizarem as pontuações.

Vale salientar que as rasuras constituem categorias importantes para a compreensão do processo metalinguístico e isso justifica a sua importância em nossa investigação, por permitirem externar para além do texto escrito o que pensam as crianças enquanto escrevem, evidenciando ciclos reflexivos acerca do que motiva as escolhas linguísticas postas no manuscrito em curso. Desse modo, a rasura por adição, majoritariamente, servir-nos-á de suporte teórico para compreendermos o porquê da linearização das pontuações nos manuscritos em questão. Este tipo de rasura interessa ao trabalho aqui exposto por seguirmos as concepções teóricas de Felipeto (2019, p. 14) ao afirmar:

Seguimos Fabre (1990), quando afirma que "a adição, assim como o deslocamento, só é possível na escrita. Colocar uma adição na margem ou nas entrelinhas de um enunciado já completo é uma característica temporal e espacial própria da escrita que falta na comunicação oral". A adição de um termo e até mesmo de trechos maiores está relacionada à revisão de conteúdo, contribuindo assim à expansão textual. Por esse motivo, é uma das operações que mais se ocupa do sentido, o que leva Fabre a afirmar que a adição opõe alunos iniciantes e menos experientes com alunos mais experientes e familiarizados com relação à escrita. Dessa forma, inicialmente, as adições centram-se sobre aspectos mais formais, como os gráficos e os ortográficos e, pouco a pouco, ela é usada para questões textuais-discursivas.

Desse modo, veremos que a oposição entre alunos iniciantes menos experientes com os mais experientes e familiarizados com a escrita explicará a importância de um estudo com vistas à escrita em díades, por proporcionar uma

reflexão metalinguística que mostre os paradoxos, capaz de explicar o funcionamento da escrita em interação imediata entre dois interlocutores.

Nesse contexto, poderemos nos deparar com um cenário enunciativo em que a heterogeneidade das escolhas linguísticas dos escreventes poderá evidenciar a possibilidade de um embate de ideias e as consequentes escolhas linguísticas. Tal situação remete ao que Calil (2003) chama de “pontos de tensão”, que podem ocorrer “quando há a interrupção do fluxo da escrita, através de reformulações, hesitações, dúvidas, discordâncias, explicações, justificativas dos alunos sobre o que deve ou não ser inscrito no manuscrito em construção” (CALIL ET AL, 2022, p. 8). Ainda segundo o autor, os pontos de tensão possibilitam um retorno ao que já fora inscrito no papel, podendo o escrevente verbalizar ou não o que está a pensar.

Quando a verbalização não ocorre, os indícios de rasuras no manuscrito demonstram que houve o retorno do escrevente ao que já havia sido linearizado, contudo, sem possibilitar a verdadeira motivação para as alterações presentes. Todavia, na ocasião em que as verbalizações ocorrem, é possível verificar o que Calil et al (2022, p. 8) chamam de “comentários espontâneos”, cujas bases linguístico-enunciativas se apresentam sob duas estruturas: comentário simples - “com estruturas linguístico-enunciativas curtas sem a explicação ou desenvolvimento de um argumento”; e comentário desdobrado – “com estruturas linguístico-enunciativas mais longas, apresentando valor argumentativo (descrição, explicação, justificação)” (CALIL ET AL, 2022, p. 8).

À luz das investigações cuja importância se detém na metalinguagem, Barbeiro et al (2022) promoveram um estudo comparando as produções de crianças portuguesas recém-alfabetizadas, observando e considerando o processo de escrita dos mesmos sujeitos de pesquisa quando estes estavam no 2.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico português. Com o objetivo de compreender quais termos linguísticos são verbalizados durante o processo de escrita colaborativa, Barbeiro et al (2022) destacam o potencial da escrita colaborativa na ativação do conhecimento metalinguístico em associação com as operações de (re)formulação.

O resultado da investigação acima reflete a importância do que Calil descreve, desde seu estudo pioneiro acerca da escrita colaborativa, de que “o fato de haver duas crianças conversando sobre o que irão ou não escrever produz um efeito diferenciador em relação à maioria dos trabalhos sobre processo de produção de texto” (CALIL, 1995, P. 36).

Sem uma nomenclatura definida e imerso em um contexto que priorizava pesquisas do produto – o texto, o autor antecipou, no referido estudo, uma perspectiva metodológica de acompanhamento longitudinal, capaz de superar os limites empíricos, aos quais muitas pesquisas se submetiam. Passadas quase três décadas, verifica-se hoje um cenário cujas bases teórico-metodológicas encontram-se consolidadas e prontas para trazerem resultados aos vários questionamentos referentes à natureza do aprendizado da escrita das crianças.

O trabalho que considere a interação de duplas de escritores constitui um aporte metodológico indispensável à observação dos traços assinalados acima e que se fazem presentes no cenário de produção textual. A dimensão das escolhas dos escreventes capta o nível de desenvolvimento gramatical apresentado por cada um, mostrando-nos que as estratégias linguísticas utilizadas refletem a consciência do conhecimento que o sujeito escrevente tem sobre a sua língua. Investigar a metalinguagem no processo de escrita é, pois, ter acesso ao conhecimento sobre como aquele que escreve compreende o funcionamento da gramática de sua língua. Isso explica, portanto, a importância de trabalhos que ampliem as formas de captação do *corpus* que servirá de base para as análises a serem realizadas.

3.2 Escutar a criança: uma tarefa importante para a compreensão de sua metalinguagem

Estudos que permitam refletir sobre o que os escreventes pensam e falam acerca da pontuação que utilizam em seus escritos são necessários à compreensão dos aspectos intrínsecos ao funcionamento da pontuação por seus usuários. De acordo com Hall e Sing (2009), o trabalho de Ivanič (1988) foi de grande importância no sentido de que permitiu trazer as falas dos seus sujeitos de pesquisa para o seu *corpus* de estudo, explorando a pontuação em um grupo de alunos jovens adultos da educação básica. Estamos nos referindo a um dos trabalhos pioneiros em revelar as falas dos alunos como objetos passíveis de reflexão científica, permitindo que tais vozes constituíssem dados primários de sua investigação. Ao se deparar com um uso não convencional da pontuação e considerá-lo mesmo assim resultado de um movimento lógico e articulado, a experiência de Ivanič (1988) nos evidencia que esse tipo de constatação só foi possível em decorrência de ter ouvido as vozes dos estudantes sobre as pontuações que utilizaram.

Embora reconhecendo e exaltando a importância da metodologia empregada por Ivanič (1988), Hall e Sing (2009) destacam uma lacuna presente: a ausência de trabalhos que escutassem o que as crianças tinham a dizer sobre as suas escolhas quanto à pontuação. Com o objetivo de esclarecer as maneiras pelas quais as crianças passam a compreender a natureza e o uso do sistema de pontuação do Inglês, Hall e Sing (2009) desenvolveram um trabalho com crianças entre 7 e 11 anos, realizando uma pesquisa cujo principal interesse era examinar o que e como essas crianças estavam pensando sobre questões de pontuação, trabalho empreendido pelo grupo de pesquisa *Institute of Education of Manchester*, na Inglaterra.

Os resultados evidenciaram que é preciso considerar a reflexão sobre a pontuação ao invés da composição, pois as crianças, mesmo não sabendo o porquê de suas inserções de pontuação, conseguiram promover movimentos reflexivos, apesar de suas lógicas nem sempre serem fundadas nas informações gramaticais. Ficou claro que todas as crianças estavam tomando a atividade seriamente e estavam trabalhando duro para encontrar uma solução para o problema enfrentado no ato de pontuar.

Costa (2022) assegura que os comportamentos verbais e não verbais, os quais evidenciam as capacidades metalinguísticas dos usuários da língua, têm sido passíveis de diferentes olhares teóricos. Para a autora, a capacidade que o sujeito possui de manipular deliberadamente a gramática de sua língua expõe um modelo tripartido de conhecimento: “conhecimento implícito – consciência linguística – conhecimento explícito” (COSTA, 2022, p. 56). Desses, o conhecimento explícito, associado à capacidade de reflexão sobre a língua, no que diz respeito às regras gramaticais, mostra-se associado ao desenvolvimento das aprendizagens escolares, as quais demandam a partir do conhecimento implícito, ou seja, linguístico, a exteriorização do conhecimento sobre a língua, materializando-se por meio da metalinguagem que o falante dispõe quando reflete sobre a língua.

Nesse contexto, os trabalhos realizados pelo Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), em seus aportes metodológicos, partem da concepção de que é preciso ouvir as crianças e refletir sobre o que elas dizem, tendo em vista que essa prática leva à ampliação dos aspectos prescritivos da linguagem, mas também dos aspectos que revelem a natureza do aprendizado das crianças e o modo como elas refletem sobre o conhecimento que têm sobre a linguagem em uso, em processo de produção de seus manuscritos. Em estudos recentes (Oliveira, Felipeto, 2022, Moura

et. al., 2023; Calil, Cordeiro, 2023), os pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar têm avançado nas análises qualitativas e microgenéticas, propostas por Calil (2020), através da ferramenta metodológica batizada por “Sistema Ramos”.

Na seção abaixo, apresentaremos a metodologia adotada neste estudo, evidenciando como os dados de pesquisa foram obtidos, em qual contexto e características dos sujeitos envolvidos na análise.

4 METODOLOGIA

O *corpus* deste estudo foi extraído do material coletado em uma escola pública portuguesa no ano de 2015. Ele pertencente ao banco de dados “Práticas de Textualização na Escola” (PTE) do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O material coletado está classificado e catalogado no Dossiê EE, composto pelo registro fílmico de 2 duplas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, durante a realização de 6 tarefas de produção textual.

O material apresenta processos de escritura em tempo e espaço real, isto é, capta o momento exato em que se dá a escrita das díades, gerando um filme sincronizado do processo de escritura. Tal coleta deu-se de maneira ecológica, ou seja, manteve-se inalterado o ambiente da sala de aula e as práticas didáticas da professora quanto às atividades de produção textual. Vale salientar que tais dados foram coletados com o auxílio do Sistema Ramos, criado pelo LAME. O referido sistema compreende a captura em tempo e espaço reais do momento em que o texto está sendo escrito pelos seus escreventes. É graças a esse sistema que se tornou possível captar para presentes e futuros trabalhos o processo de produção textual, levando em consideração as falas de seus escreventes, permitindo assim uma maior e melhor compreensão daquilo que leva a uma determinada escolha linguística em detrimento de outra.

Em decorrência de o Sistema Ramos permitir a captura do processo e fornecer dados que possibilitam análises numéricas do produto – o manuscrito – a nossa pesquisa possui natureza qualiquantitativa, uma vez que, qualitativamente, as ideias expressas pelos escreventes, por meio de sua metalinguagem, são exploradas, permitindo-nos realizar descrições sobre o que pensam e falam os escreventes

durante o processo de escrita. Quantitativamente, os dados do produto fornecem possibilidades de quantificações do nosso objeto de estudo, possibilitando-nos numericamente saber quais as pontuações mais utilizadas e as menos utilizadas, assim como as variações de uso pelas crianças em análise. Para Fonseca (2002, p. 20), “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”.

Para Triviños (1987, p. 116):

O avanço das ideias facilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender o real. Frente à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor "alternativas metodológicas" para a pesquisa em educação.

Nesse sentido, a adoção de uma metodologia baseada em um sistema que permite análises do processo em sua totalidade descarta a dicotomia qualitativo-quantitativo, uma vez que os estudos em educação requerem olhares múltiplos, que traduzam com fidelidade o que, de fato, ocorre no processo de ensino-aprendizagem, tornando as pesquisas qualiquantitativas cada vez mais necessárias à compreensão dos fenômenos inerentes à educação.

Os alunos envolvidos na pesquisa foram acompanhados durante 2 meses e os 6 processos investigados foram realizados em situações de produção de manuscritos, nos quais a professora solicitava que os alunos, em díades, escrevessem uma história inventada com um tema livre, ou tema sugerido.

Para o registro dos dados do processo filmado, as transcrições realizadas pelo LAME, com base no Sistema Ramos, seguem normas que visam à sistematização de todo *corpus* que alimenta o seu banco de dados. Desse modo, a organização dos dados de análise do laboratório determina que para registrar o produto do processo filmado é necessário elencar os seguintes itens: **manuscrito original**, que consiste na inserção da imagem original do manuscrito; **manuscrito original com código e linhas**, em que o código precisa estar no canto superior direito da folha de linearização entregue aos estudantes, e as linhas, contadas a partir do título; **transcrição diplomática**, que tem por função facilitar a leitura do manuscrito, devendo respeitar o modo como os alunos linearizaram a escrita; **transcrição normativa**, parte em que é necessário:

- Corrigir apenas ortografia e separação de palavras
- Respeitar mudanças de linhas e paragrafação

- Não indicar as rasuras
- Contar as palavras a partir desta transcrição

Para a transcrição do processo filmado, é importante salientar que cada processo é dividido em seis momentos, a saber:

- 1º momento (organização): momento em que a câmera foi ligada e registra a arrumação da sala de aula. Nesse momento, basta descrever o contexto da sala de aula, o que a imagem mostra; a transcrição do áudio somente se faz necessária se houver diálogo entre os alunos e/ou professor sobre a tarefa a ser realizada.
- 2º momento (apresentação): é marcado quando há a batida da claquete; a transcrição das falas deve começar rigorosamente a partir deste ponto; a batida da claquete marca a saída dos pesquisadores de sala de aula e o início da apresentação da consigna pela professora; este momento somente termina quando os alunos começam a combinarem, em dupla, o que irão escrever.
- 3º momento (combinação): as díades (geralmente, sem ainda ter recebido papel e caneta) inventam e combinam a história que irão escrever.
- 4º momento (inscrição e linearização): inicia-se quando os alunos dizem para a professora que já combinaram a história e, então, recebem papel e caneta para a linearização. Este momento caracteriza-se pelo registro do manuscrito em curso, quando se efetiva graficamente cada traço, letra, palavra, frase, título... Aqui, a inscrição diz respeito a marca da tinta sobre a folha e a linearização refere-se ao encadeamento e sucessão de cada elemento gráfico-linguístico sobre a linha do papel. Os objetos textuais devem ser identificados a partir deste momento.
- 5º momento (leitura e revisão): ao terminarem de escrever a história, chamam a professora que pode pedir para a díade ler para ela e, se preciso, alterar algo que julguem ser necessário.
- 6º momento (desenho): quando a professora recolhe o manuscrito e entrega a folha para desenharem; este momento nem sempre acontece, pois depende do tempo disponível em sala de aula; não é necessário transcrever as falas dos alunos, apenas descrever o contexto.

Vale destacar que para este trabalho realizaremos a análise apenas do 4º momento, tendo em vista que necessitaremos do dado fornecido por esta etapa para a composição do estudo que aqui nos propusemos realizar.

Durante a transcrição, foi necessário considerar os seguintes pontos:

Turnos de fala: numerados automaticamente e iniciados por letra maiúscula, exceto quando a mudança de turno for proveniente de interrupção de outra pessoa. Se, após a interrupção, o falante continuar sua fala, seu turno é antecedido por reticências e iniciado com letra minúscula. Quando, porém, houver interrupção, mas o falante que interrompeu der continuidade à fala do enunciador anterior, deve-se manter reticências e letra minúscula; nome do escrevente deve vir seguido de asterisco.

Tempo: apresentado no formato hora, minuto e segundo; descrito a cada três minutos de filme sincronizado; considerado por meio de um cronometro adicionado ao filme sincronizado, logo após a batida da claquete.

Texto inscrito: com uma descrição feita entre colchetes, realiza-se a anotação do que foi e como foi efetivamente escrito pelo aluno no momento que algo foi grafado ou rasurado sobre a folha de papel.

Para a escolha das díades analisadas observou-se os critérios de tonalidade vocal alta e compreensível, grau de amizade entre os alunos e envolvimento/dedicação com as atividades de produção escrita. Ao longo da coleta dos dados, a professora da turma observada definia entre as duplas quem iria escrever a história. Para tanto, era dada uma quantidade determinada de tempo para que as díades combinassem a história que seria escrita e, logo em seguida, após a díade sinalizar, eram distribuídas caneta e folha pautada para a atividade escrita, além da disponibilização de folha A4, para que os alunos pudessem ilustrar suas histórias após a produção do manuscrito.

Analisaremos o manuscrito produzido, ocasião em que serão observadas quais, quantas e em que posição ocorrem as marcas de pontuação utilizadas pelas díades. Para a análise da metalinguagem das duplas, consideraremos a etapa de inscrição e linearização do manuscrito (etapa 4 do *corpus*), na qual as falas das duplas fornecerão informações acerca do que dizem os escreventes recém-alfabetizados quando estão pontuando suas produções escritas.

A professora da turma e os alunos utilizaram microfones de lapela e gravadores digitais, por estes permitirem uma melhor e mais precisa captação de áudios. Esse procedimento foi adotado para que informações pertinentes ao processo de escritura em ato fossem mais bem observadas, como mudanças na voz, interação entre eles, comentários da professora dirigidos à turma, entre outras situações que puderam ocorrer ao longo do processo em sala de aula.

Antes de cada produção escrita, a professora da turma realizava a consigna da atividade. Após a consigna, era dado um tempo para que as duplas pensassem a história que iriam escrever. Assim que a díade chegava a um consenso sobre a história a ser produzida, a professora era chamada e entregava à dupla uma folha de papel em branco e uma caneta *smartpen*¹⁷. Para a melhor captura dos áudios, cada aluno, assim como também a professora da turma, mantêm afixado na roupa um microfone de lapela. As imagens captadas advêm de uma câmera posicionada pelos pesquisadores do LAME, em frente a cada dupla.

A coleta foi realizada em uma instituição pública de Ensino Fundamental no distrito de Vagos, na cidade de Aveiro, em Portugal. A escola foi selecionada por conta da aproximação entre os professores da escola, que aceitaram participar da pesquisa, e os pesquisadores do grupo *Protexos*, vinculado à Universidade de Aveiro (UA), participantes do *InterWriting* e parceiros do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), ao qual esta pesquisa está filiada.

Salientamos que a decisão para investigarmos dados de alunos portugueses se justifica em decorrência de pertencermos a um grupo de pesquisa que tem no LAME dados de diferentes países para análise e que se debruçar sobre um *corpus* de Portugal foi fruto de uma discussão entre orientador e orientanda acerca do que deveria ser trabalhado nesta tese. Os resultados desta pesquisa se somarão, posteriormente, a outros oriundos de trabalhos do LAME.

Ao longo de quase dois meses, semanalmente, procedeu-se a captação do registro fílmico e das produções escritas de seis tarefas de histórias inventadas pelos estudantes recém-alfabetizados, com idades entre 7 e 8 anos. Os estudantes eram divididos em dupla, pela docente da turma, que organizava já na entrada da sala de aula as díades, deixando claro quem seria o ditante e quem seria o escrevente da história no referido dia.

Como o *corpus* deste estudo já se encontrava no banco de dados do LAME, procedemos com a transcrição dos filmes e catalogação dos manuscritos, o que inclui a produção de tabelas e gráficos que quantificaram os sinais de pontuação utilizados nos manuscritos, para assim procedermos à análise que neste trabalho será evidenciada.

¹⁷ Caneta inteligente com níveis de sensibilidade ao papel que capta e transfere para o computador o manuscrito no momento que é linearizado na folha.

4.1 Conhecendo o *corpus*

Os dados foram coletados numa instituição pública localizada na cidade de Aveiro, em Portugal. A escola oferece ensino desde o jardim de infância ao 1º ciclo e possui como característica uma visão holística de ensino, ao valorizar atividades múltiplas de enriquecimento do currículo escolar.

As duas díades analisadas neste estudo pertencem a uma sala de aula do 2º ano do ensino fundamental, composta por 18 estudantes, com idades entre 7 e 8 anos.

Os seis processos que servirão de base para as nossas análises foram produzidos sob as seguintes consignas, dadas pela professora da turma:

Data da produção do manuscrito	Descrição da consigna
02 de fevereiro de 2015	As díades teriam que escrever uma história inventada sobre qualquer tema.
05 de fevereiro de 2015	A docente deixava claro que as histórias criadas deveriam ter como base a presença da personagem Branca de Neve e o universo dos dinossauros.
10 de fevereiro de 2015	As duplas receberam da docente a orientação de que poderiam inventar qualquer história.
19 de fevereiro de 2015	A consigna era sobre criar uma história que tivesse um rei malvado.
24 de fevereiro de 2015	A consigna dada era para que a história fosse sobre qualquer tema.
03 de março de 2015	A consigna solicitava que a história inventada deveria ser inspirada na história da personagem Chapeuzinho Vermelho.

Vale salientar que para as análises acerca da quantidade e localização das pontuações utilizaremos as produções dos dias 02, 05, 10, 19 e 24 de fevereiro e 03 de março; já para as análises da metalinguagem das díades, faremos a análise das produções dos dias 02, 05 e 10 de fevereiro, em decorrência de que nestes referidos dias há uma maior quantidade de comentários metalinguísticos sobre pontuação nos manuscritos de ambas as díades.

Na seção abaixo, iniciaremos as análises dos dados de pesquisa acima apresentados. No intuito de tornar clara a leitura deste trabalho e compreender de maneira sistemática as respostas das questões de pesquisa apresentadas em nossa

introdução, realizaremos a apresentação e análise dos dados em seções separadas. Em um primeiro momento, faremos a descrição da quantidade e dos locais onde as pontuações aparecem nos manuscritos. Em seguida, realizaremos a análise da metalinguagem utilizada pelos escreventes, destacando suas falas nos momentos exatos em que linearizam as pontuações em seus manuscritos.

É válido destacar que o Sistema Ramos é capaz de fornecer as informações de nossas questões de pesquisa sem, contudo, haver a necessidade de separarmos em seções distintas os dados do manuscrito já finalizado e os dados do seu processo de linearização, os quais possuem a metalinguagem. Optamos pela separação na apresentação dos dados e conseqüente análise por acreditarmos ser mais didático, para o leitor deste estudo, o modo como construímos a nossa reflexão acerca dos dados coletados.

5 ESTUDO SOBRE AS MARCAS DE PONTUAÇÃO DAS DÍADES

Dos muitos estudos existentes acerca da pontuação, o que aqui realizamos observará a pontuação em dois momentos específicos: o primeiro, em relação ao manuscrito, no qual observaremos quais, quantas e em que posição ocorrem as marcas de pontuação, além de compararmos as semelhanças e diferenças tanto entre os manuscritos de uma mesma dupla (intradupla), quanto entre os manuscritos das duplas (interduplas); o segundo momento será dedicado à exploração do manuscrito escolar em curso, identificando as marcas de pontuação verbalizadas e os comentários (simples e desdobrados) relacionados a elas, descrevendo e analisando os tipos de comentários e as atividades metalinguísticas, comparando tanto as diferenças entre os manuscritos de uma mesma dupla, quanto entre os manuscritos das duas duplas.

A seguir, faremos uma análise referente ao primeiro momento de nosso estudo, estabelecendo uma descrição minuciosa das marcas de pontuação entre as duplas analisadas. O nosso foco na seção seguinte será quantificar as ocorrências das pontuações, assim como destacar em quais locais tais pontuações aparecem nos manuscritos. É nessa seção que traremos respostas às questões de pesquisa 1 e 2 deste estudo. Vale salientar, contudo, que por utilizarmos o Sistema Ramos na

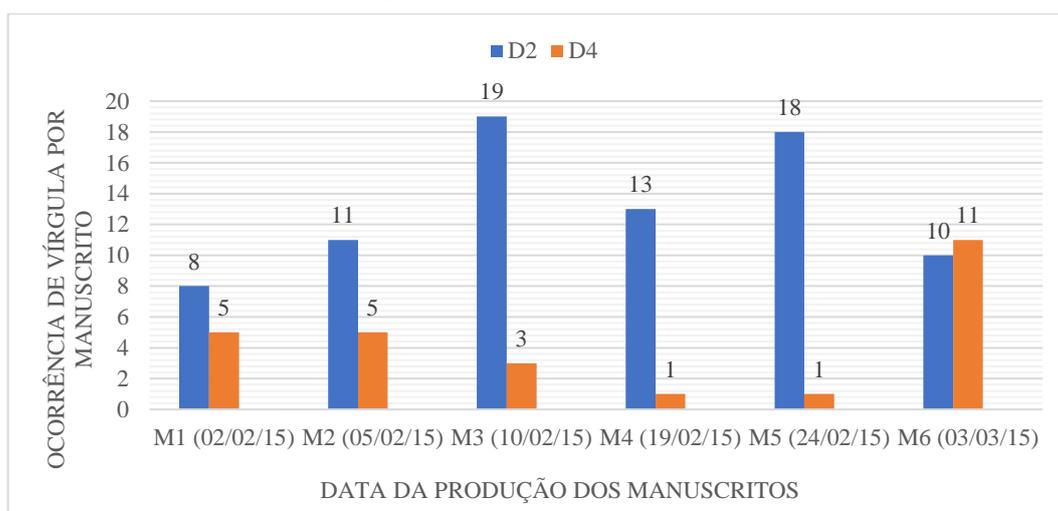
captação do *corpus* temos, pois, dados suficientes para explicitar a metalinguagem das díades no exato momento em que as pontuações foram utilizadas, no entanto, decidimos, por questões didáticas e sistemáticas no tratamento e apresentação dos dados obtidos, apresentar *a priori*, na seção a seguir, a quantidade das pontuações destacadas e quais locais elas ocupam nos manuscritos.

5.1 Vírgula

Em nossa análise, deter-nos-emos a quantificar as ocorrências de vírgulas e a evidenciar especificamente em quais momentos essa pontuação ocorre nos textos produzidos pelas díades.

O gráfico abaixo apresenta uma síntese da quantidade de vezes em que a vírgula apareceu nos textos produzidos.

Gráfico 1. Quantidade de vezes, por produção, em que houve o uso da vírgula nas díades D2 e D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Os números nos mostram que ambas as díades fazem uso da vírgula em seus manuscritos, porém é relevante a diferença entre as vezes em que essa pontuação aparece nas produções de cada dupla. Percebemos que a díade D2 consegue em todas as produções, à exceção do dia 03/03/2015, superar quantitativamente a utilização de vírgulas, quando comparamos com as produções textuais de D4.

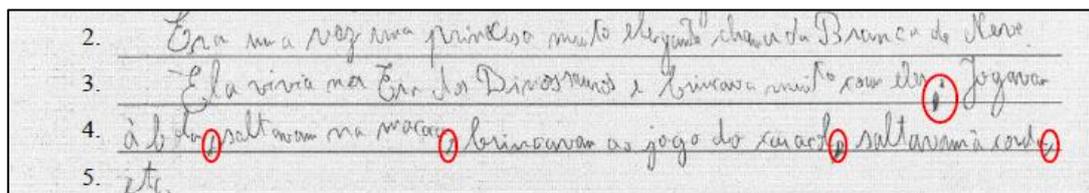
Ao observarmos os diferentes textos escritos por cada dupla, percebemos uma forte relação entre usos da vírgula e fator sintático, em ambas as produções textuais.

O uso realizado por D2, por exemplo, tem forte ligação com os critérios gramaticais, conforme veremos adiante.

A referida dupla utilizou vírgulas para separar orações presentes em um mesmo período. Vale salientar que outra interpretação possível no referido caso é que as vírgulas tenham sido utilizadas para separar uma enumeração de acontecimentos na história; introduzir estrutura deslocada em relação à estrutura principal, como podemos verificar na linha 6 da figura 2, isolando a locução temporal “um dia”, como veremos nos trechos mais adiante.

5.1.1 A utilização de vírgulas nos manuscritos da díade D2

Figura 1 – Ocorrência de vírgula para separar orações/enumeração de acontecimentos. Título do manuscrito: “Branca de Neve na barriga do T-Rex”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.

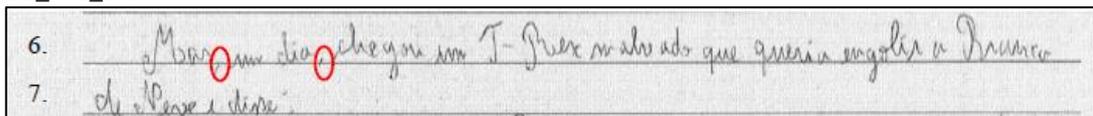


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

O uso de vírgula antes dos verbos que iniciam a sequência enumerativa de fatos evidencia, a princípio, que as crianças escreventes demonstram ter conhecimento de que é a classe verbal o elemento gramatical que melhor representa os acontecimentos, como a ação. Ao separar cada uma das ações na narrativa, por meio da vírgula, os escreventes deixam transparecer que essa marcação gráfica auxilia na compreensão de que ali está sendo colocada uma nova ação, associada a outras, e que é a vírgula o sinal de pontuação que melhor expressa essa continuidade associativa de fatos na construção da narrativa.

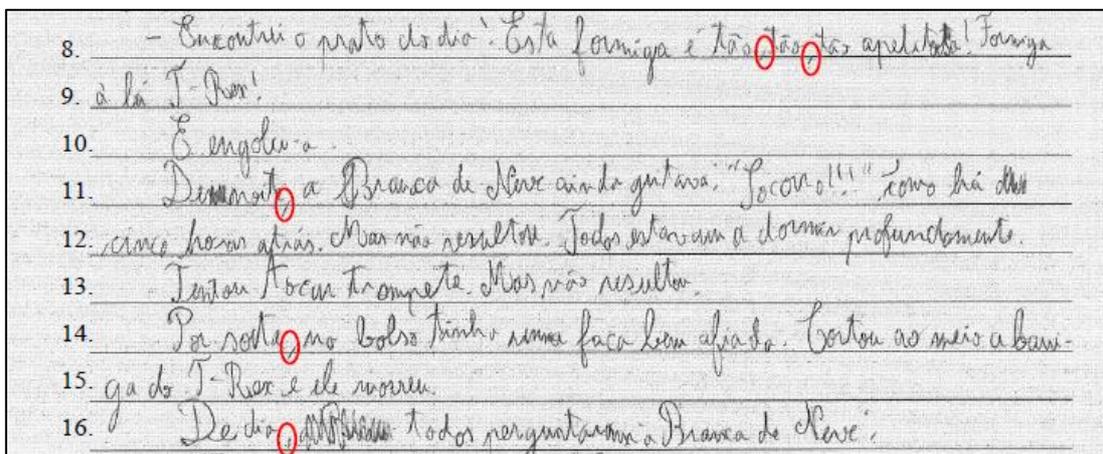
É perceptível também, na linha 3 do referido manuscrito, que há uma tentativa de uso da vírgula, mas que logo é superada em decorrência do uso do ponto final. Esse fato sugere-nos que seja um índice de rasura na utilização da pontuação. A reflexão acerca dessa ocorrência será realizada no capítulo seguinte, onde analisaremos a metalinguagem das díades no processo de escrita.

Figura 2 – Ocorrência de vírgula para introduzir estrutura deslocada em relação à estrutura principal
 Título do manuscrito: “Branca de Neve na barriga do T-Rex”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 3 – Ocorrência de vírgula para marcar a repetição do advérbio de intensidade, marcar o advérbio de modo e locução adverbial temporal. Título do manuscrito: “Branca de Neve na barriga do T-Rex”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.



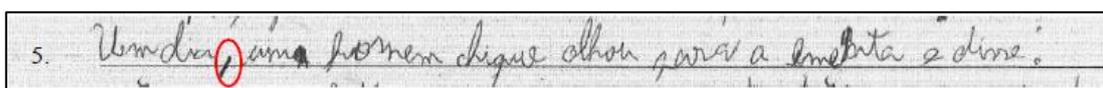
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

No trecho acima, constatamos o cuidado que a díade teve em marcar a repetição do advérbio de intensidade “tão”, linha 8, figura 3. Esse tipo de atitude nos mostra que a motivação de organizar os elementos que se repetem, utilizando vírgulas, é um bom indício de que a sintaxe da dupla se encontra em estágio de aparente avanço, ao separar elementos de mesma função sintática que aparecem de maneira repetitiva na produção. A marcação das locuções adverbiais de tempo “de noite”, “de dia”, respectivamente, linhas 11 e 16, figura 3, é um fenômeno que se repete em outras produções da mesma dupla, mostrando-nos que a díade compreende a vírgula como um elemento linguístico essencial para a marcação de diferentes momentos na narrativa. Essas locuções adverbiais de tempo são estruturas que se encaixam na sentença principal, evidenciando para nós a complexidade linguística da dupla no ato de pontuar.

A díade D2 manifesta as ocorrências de vírgula em sentido contrário de D4, aumentando em quase o dobro de vezes a utilização de vírgula no texto escrito no dia

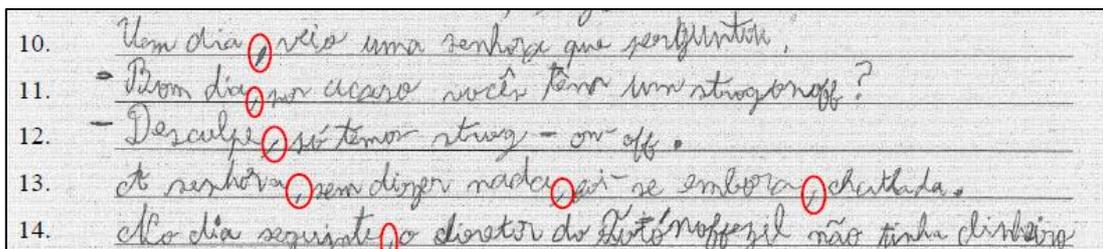
10/02/2015, ampliando e diversificando as motivações sintáticas que justificam o aparecimento da vírgula na produção escrita. A pontuação foi utilizada para marcar locuções adverbiais de tempo, como em “Um dia” e “no dia seguinte”; para marcar expressões acessórias intercaladas, como em “sem dizer nada”; para marcar o predicativo “chateada”; para evidenciar expressões explicativas, iniciadas pela preposição “para” e pela locução explicativa “por exemplo”, conforme podemos verificar nos trechos abaixo.

Figura 4 – Ocorrência de vírgula para marcar expressão adverbial de tempo. Título do manuscrito: “O restaurante Totónoffezil”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 5 – Ocorrência de vírgula sob diferentes motivações sintáticas. Título do manuscrito: “O restaurante Totónoffezil”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Na figura 5, o manuscrito de D2 nos mostra que a díade manteve as motivações de marcação de vírgula em locuções adverbiais temporais, a exemplo de “um dia” (linha 10), “no dia seguinte” (linha 14), e mostrou a pontuação na marcação de saudações comuns no discurso direto, como em “-Bom dia” (linha 11) e “-Desculpe” (linha 12), apresentando a vírgula como um recurso capaz de substituir a exclamação, como de costume é utilizada por escreventes de maior idade na marcação de tais expressões.

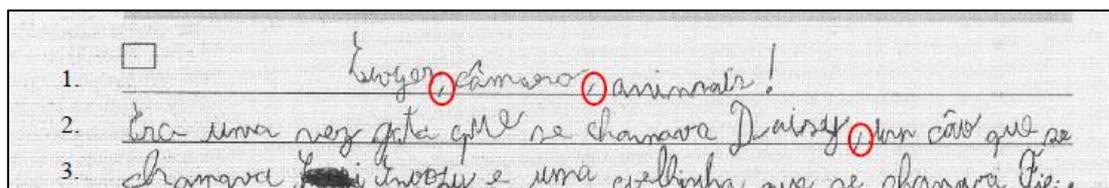
Não se espera, porém, encontrar a vírgula em substituição ao sinal de exclamação, como vimos acima, tendo em vista que a exclamação é o sinal gramatical capaz de marcar esse tipo de enunciado na linguagem escrita. O que a dupla fez, portanto, quebra a nossa expectativa em relação ao uso do sinal gráfico e nos mostra, entretanto, a diversidade da vírgula e suas outras possibilidades de uso

que não estão descritas na gramática normativa. Ainda na figura 5, linha 13, no trecho “A senhora, sem dizer nada, foi-se embora, chateada.”, a vírgula após o substantivo “senhora”, isolando um termo acessório que se encaixa em relação à oração principal, constitui um recurso que se repete em outras produções escritas da dupla.

A vírgula que isola o termo “chateada” justifica-se por este termo ser um predicativo do sujeito, isto é, uma característica transitória de determinado termo. A ausência de vírgula, porém, classificaria “chateada” como um adjunto adnominal, ou seja, uma característica permanente do substantivo “senhora”. Este uso nos mostra o quão são sofisticadas as motivações que levam a dupla pontuarem com a vírgula do modo como pontuam os manuscritos. Esse fato nos faz refletir que, de algum modo, há um trabalho por trás do conhecimento que essas crianças portuguesas apresentam no momento em que estão pontuando.

Em outra produção, a díade apresenta motivações sintáticas diversas ante o uso de vírgula, associadas a motivações que já foram expostas aqui anteriormente, como veremos abaixo:

Figura 6 – Ocorrência de vírgula no título, separando substantivos; vírgula entre enumeração. Título do manuscrito: “Luzes, câmera, animais!”. Codificação do manuscrito – EE_005_D2.

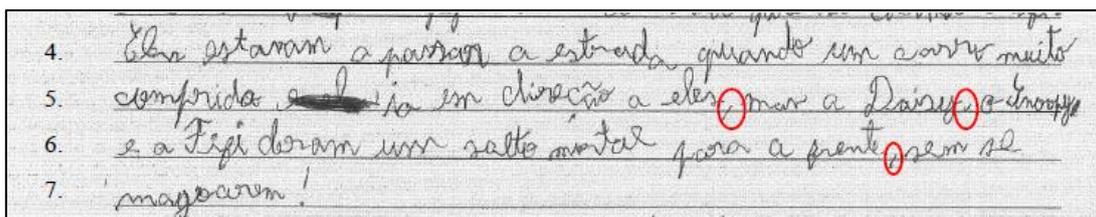


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Observamos que D2 intensifica e diversifica o uso e as motivações sintáticas para a utilização da vírgula no manuscrito acima. A presença do sinal gráfico, já no título, mostra-nos que as crianças escreventes estendem a pontuação nessa localidade textual, em decorrência da necessidade de separar, sintaticamente falando, a sequência de substantivos presentes e que operam a função de nomear a estrutura maior – o manuscrito. Outra marcação de vírgula é observada na linha 2, onde a pontuação separa a enumeração presente, na apresentação dos personagens da narrativa. Na linha 5, a vírgula antes do conectivo adversativo “mas” justifica-se não por ser uma marcação gramatical para o conectivo, mas para evidenciar, novamente,

uma enumeração, composta por substantivos que nomeiam os personagens presentes na história criada. Já na linha 6, no trecho “(...), sem se magoarem!”, a ocorrência da vírgula marca uma explicação em relação à informação anterior que contraria as expectativas. Ao iniciar com vírgula o enunciado supracitado, a dupla isola com a vírgula um enunciado que não era esperado na sequência da narrativa.

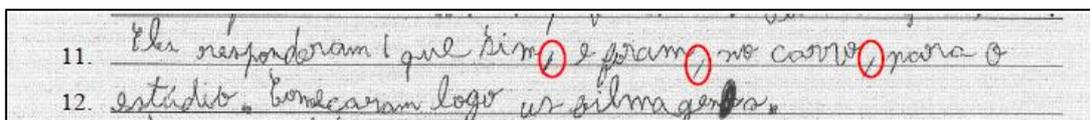
Figura 7 – Ocorrência de vírgula separando substantivos/ vírgula entre enumeração; separando enunciado que quebra expectativa da narrativa. Título do manuscrito: “Luzes, câmera, animais!”. Codificação do manuscrito – EE_005_D2



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Na linha 11, no trecho “Eles responderam, que sim, e foram, no carro, para o estúdio. (...)”, destacamos que na marcação do discurso indireto, em que a narração reproduz a fala dos personagens de maneira indireta, a vírgula está presente nessa construção, sugerindo-nos uma preocupação da díade em isolar elementos da narrativa. Esta utilização, porém, não se faz necessária ao trecho, pois ela separa sintaticamente o verbo “responderam” do seu objeto “sim”, mas o que é perceptível para nós na referida marcação é que para a dupla o objeto “que sim” sugere ser uma estrutura importante e necessária à compreensão da narrativa – era uma resposta esperada dos personagens, e esse tipo de elemento mereceu destaque no manuscrito.

Figura 8 – Ocorrência isolando elementos encaixados à sentença principal. Título do manuscrito: “Luzes, câmera, animais!”. Codificação do manuscrito – EE_005_D2



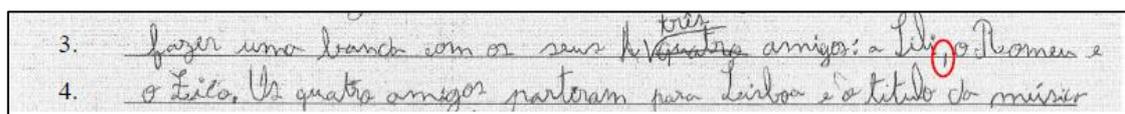
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Ainda em relação ao mesmo trecho, observamos a vírgula isolando a locução adverbial de lugar “no carro”. Essa estrutura que se encaixa à narrativa como

Na linha 8, figura 9, a vírgula utilizada, aparentemente, mostra-nos uma motivação de marcar os limites entre uma oração conformativa da sua principal, no entanto, a oração principal “a mãe sugeriu que a Cindy” não é finalizada, ficando interrompida por meio de rasuras, o que dificulta uma interpretação mais precisa para a vírgula que foi colocada.

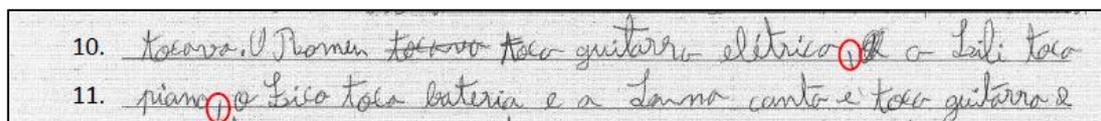
Na linha 11, figura 9, a vírgula marca uma sequência de enumeração dos personagens, motivação também observada nos textos de D2. A dupla D4, porém, não mostrou sensibilidade na utilização de vírgulas para marcar as locuções adverbiais, como visto em D2. Esperávamos na linha 11 o uso de vírgula após a locução adverbial de tempo “No dia seguinte (...)”, mas esta marcação não apareceu. A vírgula presente na linha 12 marca a sucessão de fatos que se desenvolvem na narrativa, o que nos comprova a sensibilidade da díade em separar momentos diferentes que concorrem na narrativa.

Figura 10 – Ocorrência de vírgula para separar os nomes de uma lista. Título do manuscrito: “A banda da Luna”. Codificação do manuscrito – EE_003_D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 11 – Ocorrência de vírgula para separar enunciados cuja estrutura se repete. Título do manuscrito: “A banda da Luna”. Codificação do manuscrito – EE_003_D4.

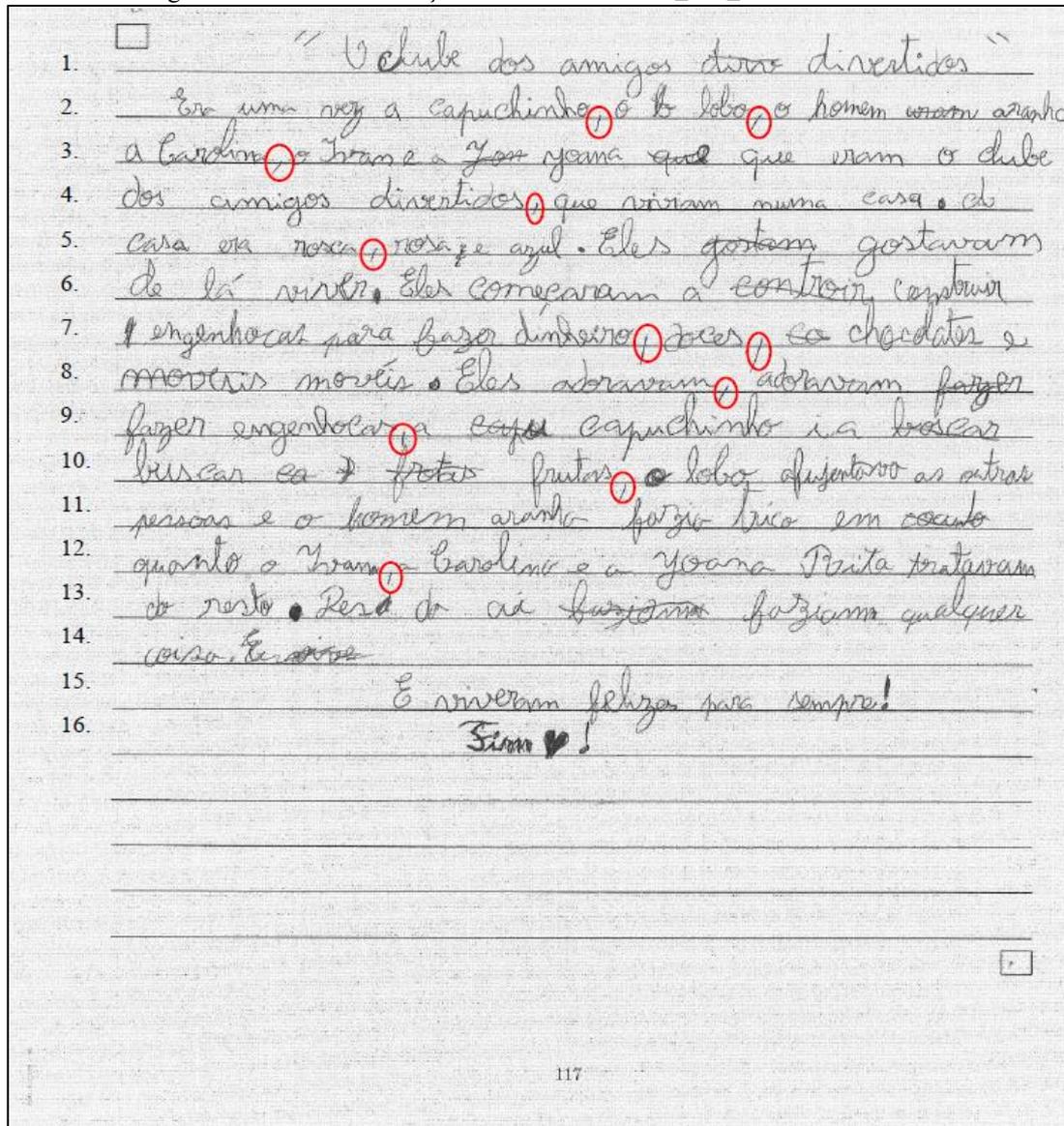


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Nos dois exemplos acima, a díade D4 nos mostra a vírgula marcando e delimitando estruturas que também se assemelham às estruturas construídas pela dupla D2, como podemos verificar na linha 3, figura 10, onde a pontuação separa nomes de uma lista, ou seja, a vírgula marcando enumerações presentes. Nas linhas 10 e 11, figura 11, vemos a vírgula separando enunciados cuja estrutura se repete, ou seja, D4 mostrou-se sensível à marcação de estruturas sintáticas idênticas que aparecem em sequência, no caso, uma sequência de sujeito, verbo e objeto. Essas

marcações de vírgula sob mesma justificativa sintática aparecem em outros textos da dupla D4, conforme veremos abaixo.

Figura 12 – Ocorrência de vírgula em diferentes motivações sintáticas. Título do manuscrito: “O clube dos amigos divertidos”. Codificação do manuscrito – EE_006_D4.

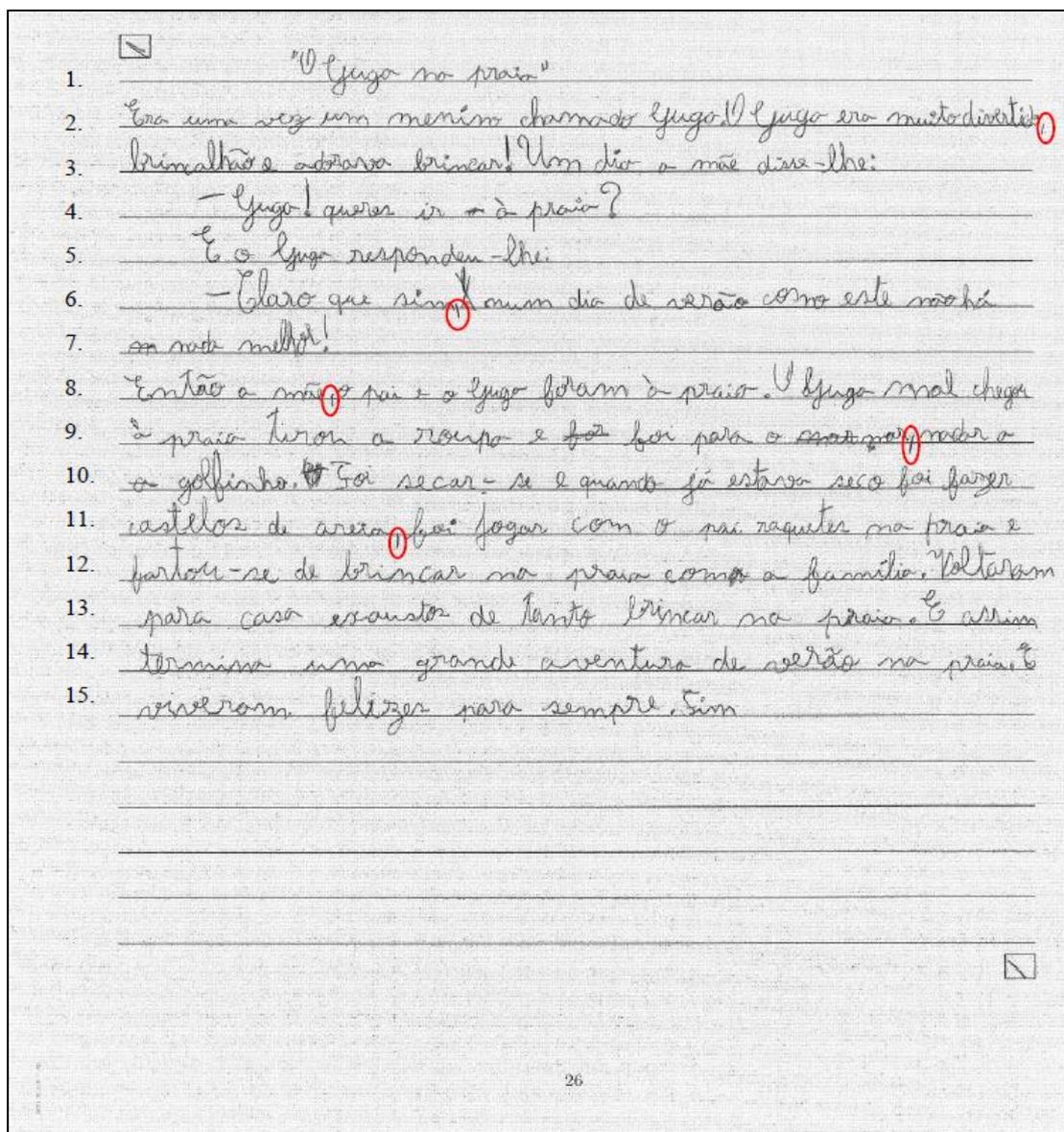


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Nas linhas 2 e 3, figura 12, D4 utiliza a vírgula para marcar a enumeração de substantivos presentes na apresentação dos personagens. A mesma situação de utilização da vírgula encontramos na linha 7, onde a pontuação dá sequência a substantivos, assim como na linha 12. Na linha 4, observamos a marca gráfica evidenciando a colocação de uma estrutura explicativa. Na linha 5, as vírgulas são motivadas pela enumeração das características da casa, separando os adjetivos presentes. Na linha 8, percebemos a vírgula separando palavras repetidas, e na linha

10 a vírgula separa enunciados cuja estrutura se repete. O texto da díade D4, acima, mostra-nos a vírgula sendo utilizada pela dupla com base em procedências já vistas pela díade em outros textos, assim como em D2, o que nos sugere um uso já consolidado pelas crianças nas situações acima expostas. O primeiro manuscrito produzido pela dupla já nos demonstra que a vírgula entre substantivos/adjetivos de uma enumeração e separando estruturas que se repetem faz parte do conhecimento sintático que a díade possui no momento que está pontuando o texto com a vírgula, conforme veremos na imagem abaixo.

Figura 13 – Ocorrência de vírgula em diferentes motivações sintáticas. Título do manuscrito: “O Guga na praia”. Codificação do manuscrito – EE_001_D4.



Na referida imagem, porém, duas ocorrências de vírgulas nos chamam a atenção. Na linha 4, a dupla utilizou uma exclamação para marcar o vocativo “Guga”. Gramaticalmente falando, era esperada uma vírgula, entretanto, a nível de textualidade, podemos compreender o uso da exclamação como uma maneira de representar a tonalidade, a expressividade em que a personagem fala no seu discurso direto. Este fato remete a outro já encontrado e mencionado anteriormente¹⁹ na díade D2, que utilizou a vírgula no lugar da exclamação, também em situação de discurso direto. Esse tipo de ocorrência torna-se, pois, um fato repetitivo na escrita das díades observadas. A linha 6, figura 13, mostra-nos um rasura, justamente, ocorrida entre a utilização da exclamação que foi rasurada e no lugar colocada uma vírgula.

As ocorrências de vírgula que verificamos entre os textos das duplas nos possibilitaram constatar uma forte relação com motivações sintáticas, ou seja, dos usos formais da língua. Em ambas as díades, seguiu-se, majoritariamente, o padrão normativo para a utilização da vírgula. Mesmo não operando sobre as mesmas bases de reflexão que o adulto (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), as crianças recém-alfabetizadas, aqui observadas, trazem em seus textos a vírgula marcada sob fatores que demandam conhecimento sintático.

5.2 Ponto Final e Maiúscula

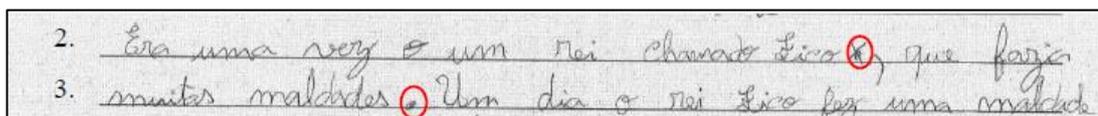
5.2.1 Usos do ponto final por D2 e D4

No mundo da pontuação, o ponto final é o sinal de parar. Ao colocar um limite, o ponto final delinea uma ideia. Sua presença divide, sua ausência conecta. Empregá-lo é fazer uma asserção; omiti-lo, também. (LUKERMAN, 2011, p. 17). Considerado um dos principais sinais de pontuação, responsável pela construção da frase, ao lado da vírgula, o ponto final consegue estabelecer grande influência na estrutura do texto escrito, permitindo certo ordenamento capaz de orientar o leitor quanto às ideias presentes no texto, assim como demarcar internamente no texto a organização das ideias, quando a vírgula já não consegue sustentar essa tarefa.

¹⁹ Figura 10, linhas 11 e 12.

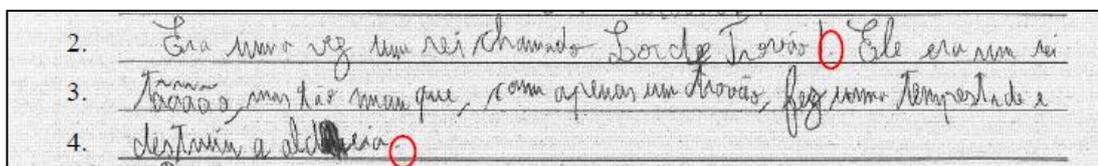
Da análise realizada nos textos escritos pelas díades D2 e D4, constatamos que o uso do ponto final configurou uma marcação semelhante nas produções das duplas. Ambas utilizaram o ponto final:

Figura 14 – Ocorrência de ponto final ao finalizar a apresentação do personagem principal da história. Título do manuscrito: “As maldades do rei Zico”. Codificação do manuscrito – EE_004_D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 15 – Ocorrência de ponto final ao finalizar a apresentação do personagem principal da história. Título do manuscrito: “O Rei Lorde Trovão”. Codificação do manuscrito – EE_004_D2.



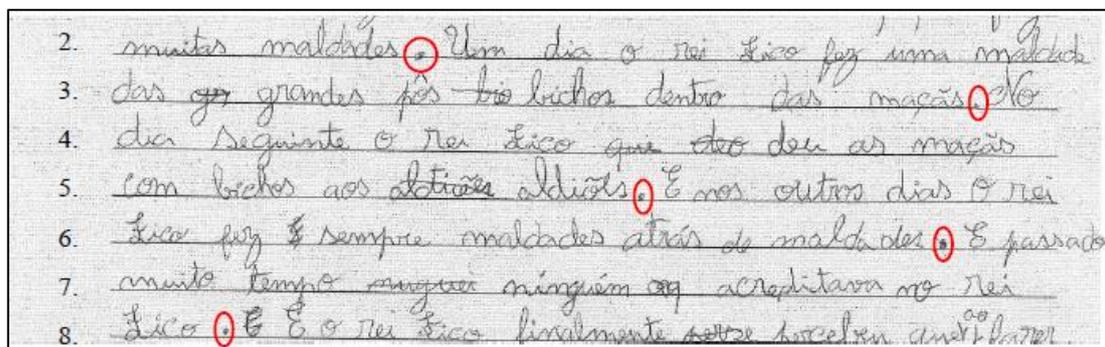
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Observamos nas figuras 14 e 15 que ambas as díades utilizam o ponto final para demarcarem a finalização da apresentação dos personagens principais das histórias criadas. Quando tal pontuação se encontra nessa posição, mostra-nos uma previsibilidade em seu uso, como destacam Ferreiro e Pontecorvo (1996, p. 131), ao dizerem que “o ponto se encontra em um lugar previsível: final da apresentação do personagem principal e início da narrativa.”. Essa constatação feita pelas autoras versa sobre um estudo comparativo entre a pontuação das crianças em espanhol e italiano, fenômeno de pontuação que aqui em nossa análise também encontramos.

Destacamos na figura 14, linha 2, que a dupla D4, após finalizar a apresentação do personagem principal, incorre em uma rasura que, ao nosso ver, seria um ponto final, mas que fora rasurado e seguido de uma vírgula. Essa ocorrência nos sugere que a dupla opta por marcar a descrição/explicação do personagem utilizando a vírgula, e não o ponto final para essa ação linguística. Diferentemente de D2, que mobiliza o ponto final após apresentar o personagem e após essa pontuação dá prosseguimento às características do personagem, conforme vemos na figura 15, linhas 2 a 4.

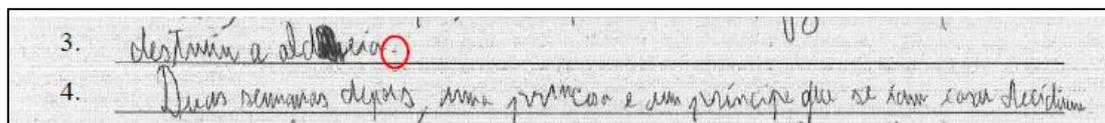
O ponto final também foi evidenciado pelas duplas para marcar a sequenciação de tempo na narrativa, conforme veremos abaixo.

Figura 16 – Ocorrência de ponto final para marcar a sequência temporal na narrativa. Título do manuscrito: “As maldades do rei Zico”. Codificação do manuscrito – EE_004_D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

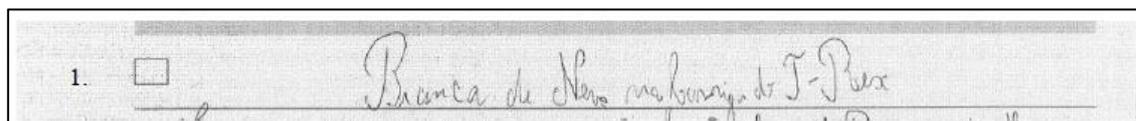
Figura 17 – Ocorrência de ponto final para marcar a sequência temporal na narrativa. Título do manuscrito: “O Rei Lorde Trovão”. Codificação do manuscrito – EE_004_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

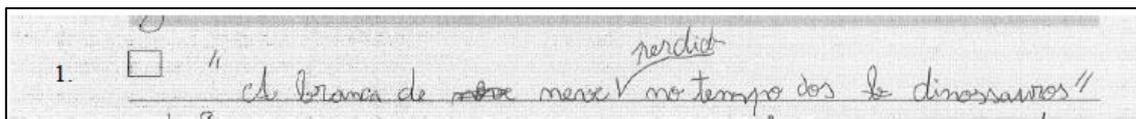
Acrescentemos em nossa observação que a dupla D2, ao utilizar o ponto final e dar continuidade à narrativa, localizando-a no tempo, também promove um novo parágrafo para marcar a mudança de tempo na história, diferentemente de D4, que após o ponto final, dá continuidade à narrativa sem, contudo, produzir um novo parágrafo para isso. Também, constatamos que as díades restringiram o uso do ponto final ao corpo textual dos manuscritos, não utilizando a marca gráfica nos títulos, como as imagens abaixo nos mostram.

Figura 18 – Não ocorrência do ponto final nos títulos dos manuscritos. Título do manuscrito: “Branca de Neve na barriga do T-Rex”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.



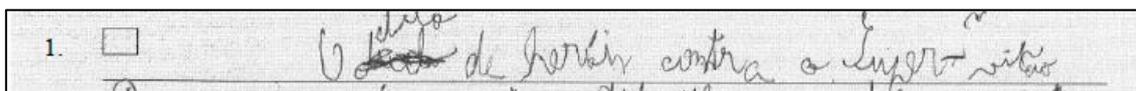
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 19 – Não ocorrência do ponto final nos títulos dos manuscritos. Título do manuscrito: “A branca de neve perdida no tempo dos dinossauros”. Codificação do manuscrito – EE_002_D4.



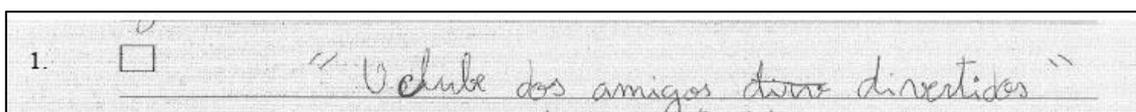
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 20 – Não ocorrência do ponto final nos títulos dos manuscritos. Título do manuscrito: “O duo de heróis contra o super-vilão”. Codificação do manuscrito – EE_006_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 21 – Não ocorrência do ponto final nos títulos dos manuscritos. Título do manuscrito: “O clube dos amigos divertidos”. Codificação do manuscrito – EE_006_D4.



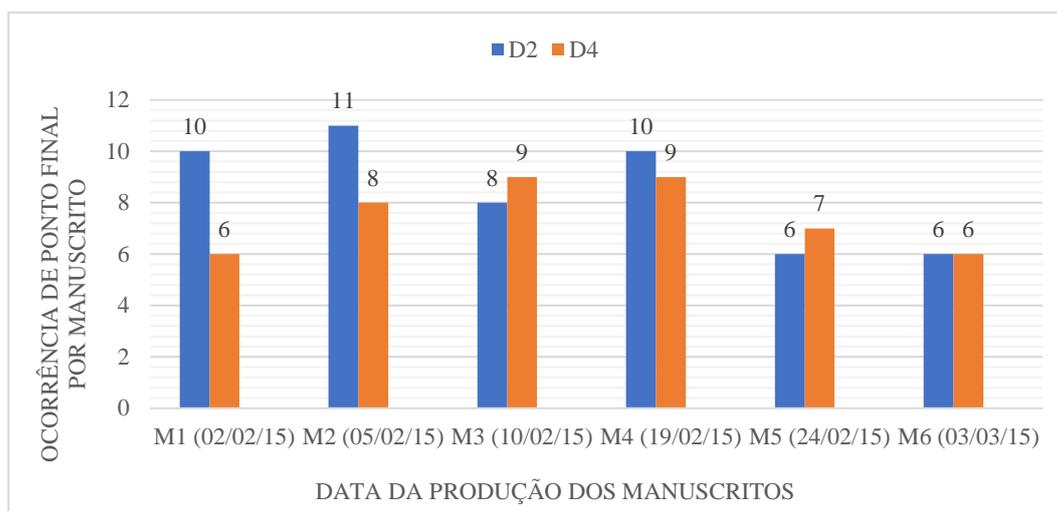
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Além dessas utilizações, o ponto final esteve presente em ambas as produções textuais marcando a sequenciação das ideias, quando a vírgula já não era mais suficiente para estabelecer uma pausa maior na leitura das narrativas contadas. Ferreiro e Pontecorvo (1996, p. 130) declaram que tanto a vírgula como o ponto (e a maiúscula) são marcadores adequados para identificar segmentos sintaticamente autônomos. Para Dahlet (2002, p.37), o ponto final é um dos pontos de primeira classe²⁰ na medida em que têm a função comum de segmentar o continuum escritural. Eles delimitam os sintagmas, separando-os, e os hierarquizam, indicando a natureza de sua relação.

O quadro abaixo apresenta os momentos em que o ponto final foi utilizado por cada díade em diferentes produções textuais.

Gráfico 2. Quantidade de vezes, por produção, em que houve o uso de ponto final nas díades D2 e D4.

²⁰ A ordem na qual aparece essa classe de sinais não é aleatória: ela remete a sua força de segmentação. Percebe-se de imediato a validade operatória dessa metodologia (baseada, repito, numa teoria da escrita), que substitui a prescrição normativa por operações sintáticas, o que tem como correlato uma organização coerente dos exemplos-ocorrências, ausente das gramáticas (...) (DAHLET, 2002, p. 37).



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Percebemos que a díade D4 conseguiu superar quantitativamente o uso do ponto final, em relação à D2, nas produções dos dias 10/02/2015 e 24/02/2015, respectivamente 9 e 7 vezes. A diferença foi sutil, já que D2 utilizou o ponto final 8 e 6 vezes, respectivamente, nas mesmas datas. O que queremos destacar nessas ocorrências é que o ponto final passou a ser utilizado, nesses momentos, um pouco mais pela díade D4, devido à dificuldade desta dupla utilizar-se da vírgula, como vimos no quadro detalhado acima sobre os usos da vírgula pelas díades.

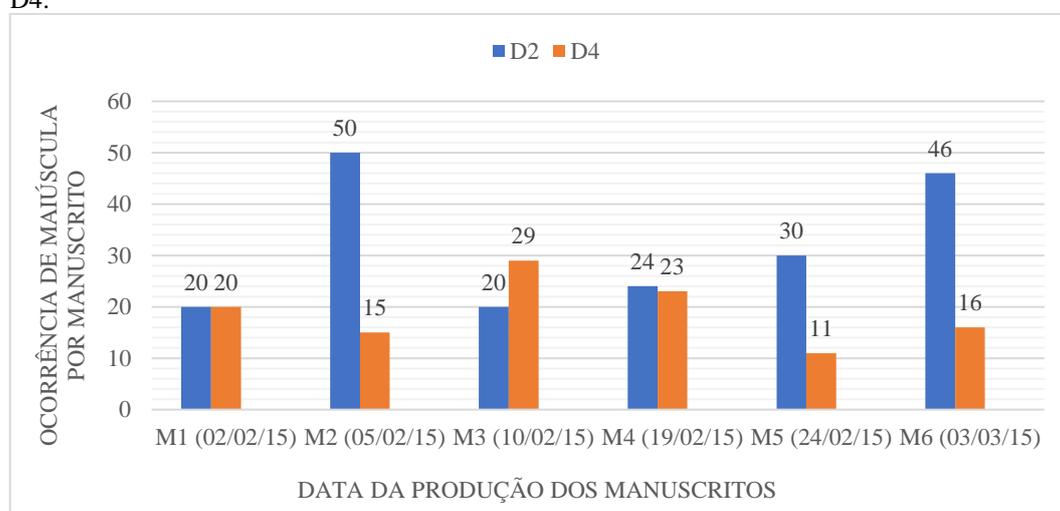
A não utilização dessa pontuação pareceu permitir à D4 a possibilidade de uso do ponto final. Para Hall (1996), a criança demora para inserir a pontuação em seu texto. O significado que a criança quer dar às ideias trabalhadas na construção textual parece já estar incorporado dentro do vocabulário e da sintaxe do texto. Quando o escrevente recém-alfabetizado utiliza ou deixa de utilizar determinadas pontuações, que a nós adultos são imprescindíveis à boa coesão e coerência textual, ela faz por acreditar que o próprio vocabulário consegue fazer sentido ao texto construído.

Edelsky (1983) admite que o uso da pontuação pelas crianças faz parte das ocorrências idiossincráticas e assistemáticas da língua. Nesse sentido, considerar a pontuação um fator que surge de fora para dentro do texto, (FERREIRO, 1996) e da frase nos possibilita compreender que há muito mais fatores envolvidos nos usos dos sinais de pontuação que extrapolam o conhecimento meramente linguístico.

5.2.2 Usos de maiúscula por D2 e D4

Em relação ao uso de maiúsculas, a observação dos textos das duplas D2 e D4 nos mostra que houve uma considerável diferença quantitativa entre a utilização e não-utilização de maiúsculas nos textos produzidos. Os números indicadores da quantidade de utilizações de maiúsculas feitos por D2 evidenciam novamente que esta díade faz um uso considerável de pontuação em todos os textos analisados, conforme podemos verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 3. Quantidade de vezes, por produção, em que houve o uso de maiúscula nas díades D2 e D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Dentre as ocorrências de maiúsculas feitas por D2, destacamos que a referida pontuação foi utilizada nos seguintes momentos de produção textual: no início do título, destacando a primeira palavra; no início dos parágrafos; nas iniciais dos nomes dos personagens; após a utilização de outros sinais de pontuação, como ponto final, exclamação e interrogação.

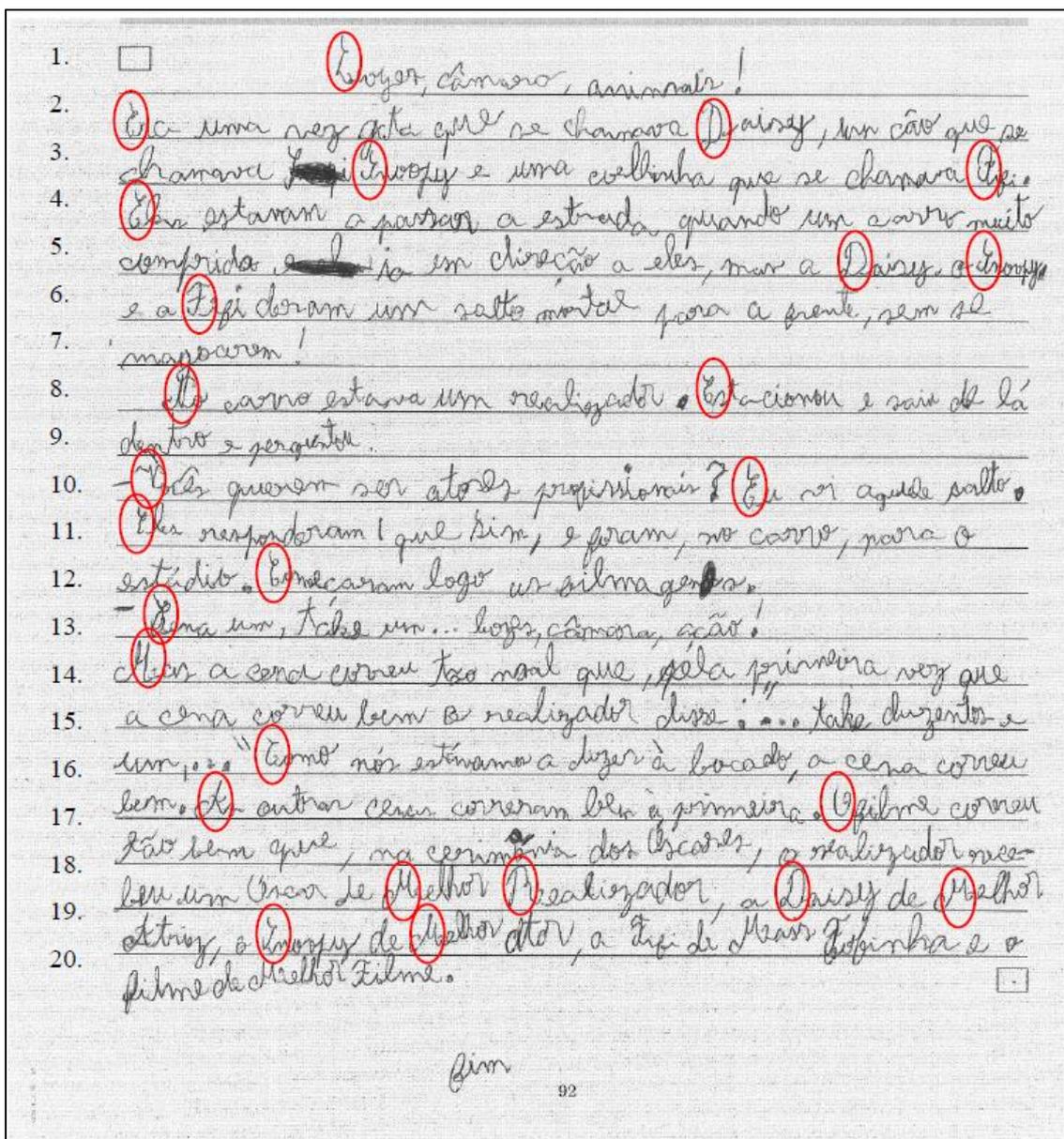
Nos textos de D4, percebemos que o uso da maiúscula se fez presente em todos os momentos após a utilização de sinais de pontuação, como ponto final, exclamação, e na palavra inicial do título, além do destaque conferido pela maiúscula na inicial da palavra “fim”.

As ocorrências de maiúscula iniciando os nomes de personagens, como realizou a dupla D2, remete ao que no passado era realizado, na Idade Média, pelo ponto final. Este vinha sempre antes do nome do herói ou de um personagem

importante da narrativa para que seu nome recebesse destaque. Atualmente, sabemos que as gramáticas normativas, ao classificarem os tipos de substantivo, orientam-nos a escrever as letras iniciais de nomes próprios com iniciais maiúsculas.

Para Bechara (2019, p. 639), o uso de maiúsculas pertence ao que Catach (1994) classifica como sinais de pontuação das palavras, a exemplo dos espaços em branco, ponto abreviativo, traço de união, hífen ou traço de separação, dos quais estes últimos falaremos mais adiante. Ainda de acordo com a autora, a pontuação das palavras, da qual a maiúscula faz parte, é um traço interior ao texto e faz parte da mensagem linguística. Apesar de poderem sofrer interferência externa, é mais provável que se trate de uma pontuação dependente da vontade subjetiva do autor do texto, em levar mais expressividade às palavras nas construções realizadas.

Figura 22 – Manuscrito completo. Título do manuscrito: “Luzes, câmera, animais!”. Codificação do manuscrito – EE_005_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 23 – Manuscrito completo. Título do manuscrito: “O cavalo e o cão”. Codificação do manuscrito – EE_005_D4.

"O Cavalo e o cão"
 1. Era uma vez o cão que era amigo de um
 2. Cavalo. Um dia o dono do cão e a dona do Cavalo
 3. brigaram-se e o dono do cão decidiu ir para outro
 4. país. O cão ficou triste e o cavalo também. Mas no
 5. dia em que o cão e a sua dona iam para outro
 6. país o cavalo parou o carro deles quando estavam a
 7. ir para o aeroporto. No dia seguinte o dono do
 8. cão e a dona do cavalo viraram que o cão e o cavalo
 9. não se podiam separar, e por isso fizeram as
 10. pazes. Assim o dono do cão foi deixá-lo ir ter
 11. sempre com o cavalo e brincaram muito
 12. juntos e ainda melhor é que o dono do
 13. cão e a dona do cavalo casaram-se! Assim o
 14. cavalo e o cão viveram sempre na mesma casa.
 15. E viveram felizes para sempre.
 16. **Sim** ♥
 17.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Segundo Scliar-Cabral (2003), a recuperação da forma ortográfica armazenada no léxico mental permite a escrita de muitas palavras. Para Luria (1988, apud Gontijo e Leite, 2002, p. 147), no processo de aquisição da escrita a criança também se apropria de um sistema de escrita elaborada ao longo da história social e que depende de uma ação sistemática e intencional para que as venham a se apropriar dessas formas. Do *corpus* que analisamos, as crianças recém-alfabetizadas perpetuam a ação sistemática da escola, demarcando com muita autonomia o lugar da inicial maiúscula nos vocábulos escritos em seus textos, seja para marcar as iniciais dos

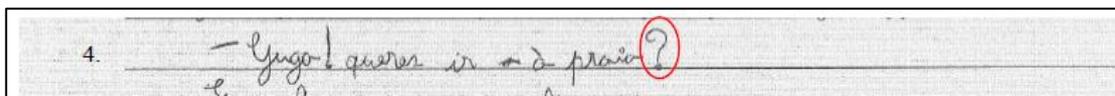
nomes dos personagens, seja para destacar o início de um novo parágrafo, ou mesmo após um sinal de pontuação, como exclamação e interrogação.

5.3 Ponto de Interrogação e Dois pontos

5.3.1 Usos de interrogação por D2 e D4

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 61) destacam que, no começo do ensino escolar, a interrogação é um dos primeiros sinais a aparecer, ao lado do ponto de exclamação. A interrogação, entretanto, diferentemente dos sinais de pontuação já analisados aqui, como ponto final e vírgula, teve poucos usos tanto nos textos de D2 quanto nos textos de D4. Percebemos que nesta dupla, por exemplo, a única ocorrência em que o ponto de interrogação aparece é somente no texto do dia 02/02/2015, para marcar o final do discurso direto, conforme mostra a imagem abaixo.

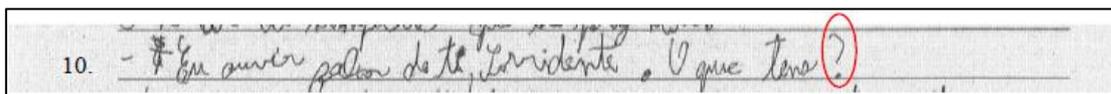
Figura 24 – Ocorrência de interrogação no discurso direto. Título do manuscrito: “O Guga na praia”. Codificação do manuscrito – EE_001_D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

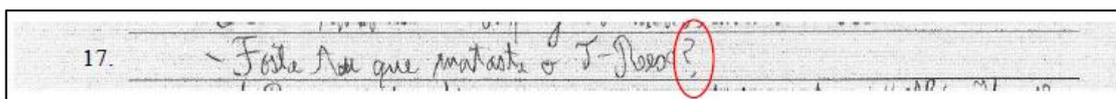
A díade D2, considerada até então a que mais se utilizou de pontuação em seus textos, também fez um uso modesto de interrogação, apenas um único aparecimento em cada quatro produções e nenhuma utilização em duas produções.

Figura 25 – Ocorrência de interrogação no discurso direto. Título do manuscrito: “A princesa sorridente”. Codificação do manuscrito – EE_001_D2.



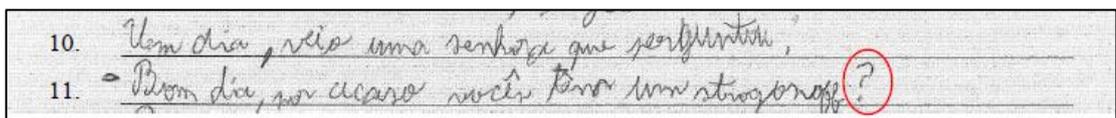
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 26 – Ocorrência de interrogação no discurso direto. Título do manuscrito: “Branca de Neve na barriga do T-Rex”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.



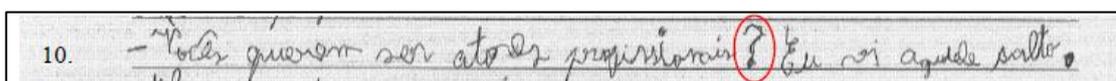
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 27 – Ocorrência de interrogação no discurso direto. Título do manuscrito: “O restaurante Totónoffezil”. Codificação do manuscrito – EE_003_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 28 – Ocorrência de interrogação no discurso direto. Título do manuscrito: “Luzes, câmera, animais!”. Codificação do manuscrito – EE_005_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Lukeman (2011, p. 161) afirma que há menos espaço para o ponto de interrogação em textos criativos. Chamamos a atenção para essa afirmação relacionando às produções textuais que analisamos. As díades fazem parte de uma turma de estudantes recém-alfabetizados, ou seja, que já apresentam certo domínio da escrita, que já adquiriu algumas performances linguísticas necessárias à construção textual. Partindo de um comando dado pela professora da turma de produzir um texto criativo, localizamos aqui um fator que pode motivar a pouca ou nenhuma utilização do sinal de interrogação das duas díades em seus textos. Nas produções criativas há pouco espaço para as interrogações e nas únicas vezes em que essa pontuação se faz presente no texto é quando no discurso direto há a necessidade de o personagem perguntar algo em um diálogo.

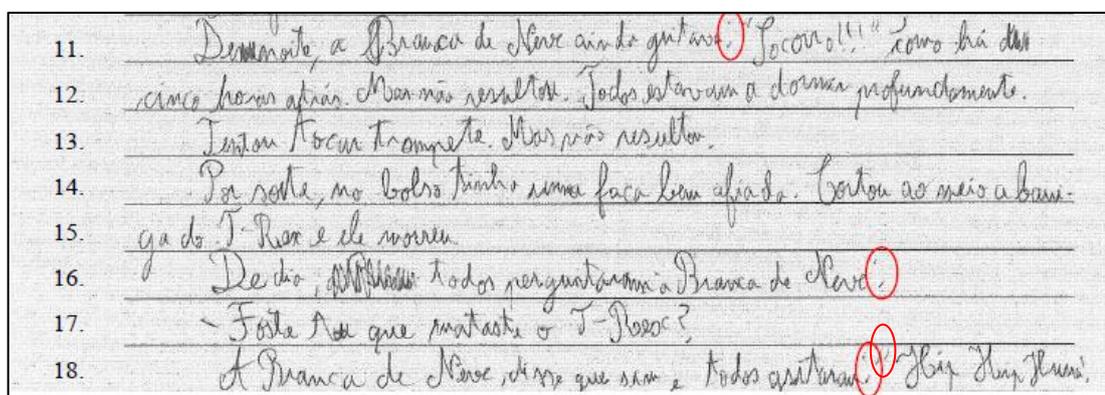
A mesma constatação de escassez quanto ao uso da interrogação vem dos estudos de Lima (2003, p. 99), que constatou em suas análises que a interrogação, quando pouco utilizada, também serviu para demarcar o discurso direto. Isso posto, concluímos que a interrogação não foi tão utilizada por ser uma pontuação muito específica. A criança usa apenas quando quer fazer uma pergunta. E isso também é válido para outras produções textuais também nos adultos. Dificilmente, faríamos o uso da interrogação em outro momento textual que não requeresse a necessidade de

uma interrogação a ser feita, tendo em vista que isso fugiria da verdadeira motivação dessa pontuação.

5.3.2 Usos de dois pontos por D2 e D4

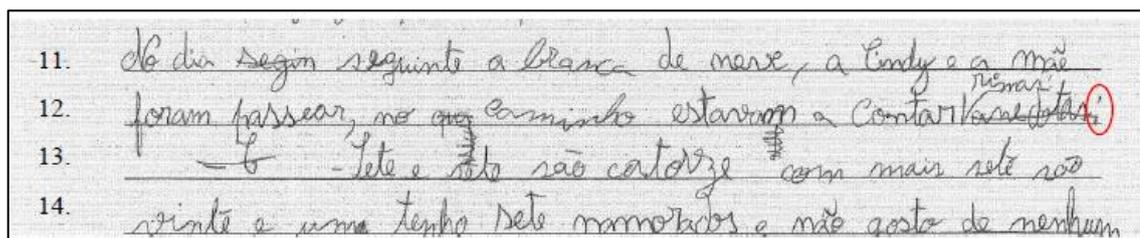
Em relação aos dois pontos, constatamos que foram utilizados quando da necessidade de demarcar a antecipação de um discurso direto dos personagens da história construída, após verbos declarativos, a exemplo do que vemos nas linhas 11 e 18, figura 29, conforme mostra a figura abaixo.

Figura 29 – Ocorrência de dois pontos antecedendo o discurso direto. Título do manuscrito: “Branca de Neve na barriga do T-Rex”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

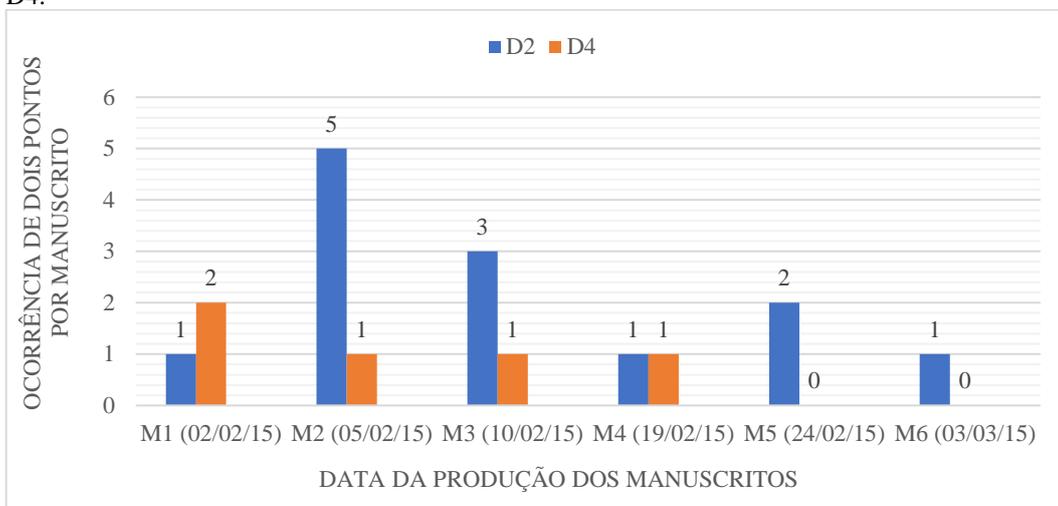
Figura 30 – Ocorrência de dois pontos antecedendo o discurso direto. Título do manuscrito: “A branca de neve perdida no tempo dos dinossauros”. Codificação do manuscrito – EE_002_D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

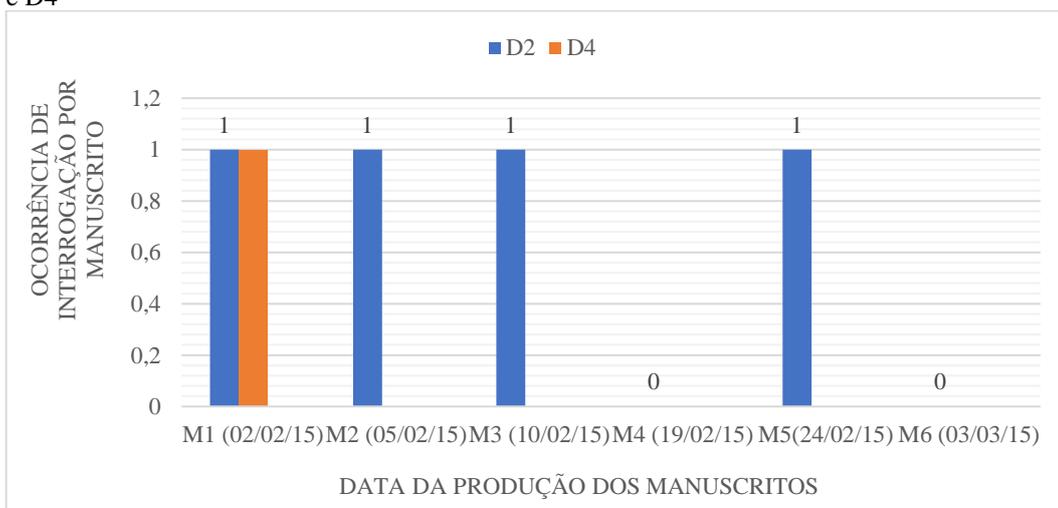
Assim como ocorrido em relação aos usos da interrogação, também constatamos que o uso dos dois pontos foi realizado de maneira modesta pelas díades, chegando sequer a ocorrer nas produções dos dias 24/02/2015 e 03/03/2015, nos textos de D4, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 4. Quantidade de vezes, por produção, em que houve o uso de dois pontos nas díades D2 e D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Gráfico 5. Quantidade de vezes, por produção, em que houve o uso de interrogação nas díades D2 e D4



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Lukeman (2011), utilizando-se de metáforas, descreve os dois pontos como os convidados especiais do mundo da pontuação e que raramente aparecem por necessidade, e sim por vontade do próprio escritor. São eficazes ao realçar uma palavra ou frase, sendo o mágico do mundo da pontuação, criando suspense no público. As reflexões que faremos acerca da metalinguagem²¹ das duplas ao

²¹ Faremos essa análise no segundo momento de nosso estudo.

utilizarem a pontuação poderá nos dizer se tais metáforas sustentam os usos que as díades realizaram sobre os dois pontos.

5.4 Ponto de exclamação e Ponto e vírgula

5.4.1 Usos de exclamação por D2 e D4

Dahlet (2002, p. 38), compreende o ponto de exclamação como um marcador de modalidade enunciativa. Dufour (2014, p. 63) em referência a Tournier (1980), diz que um sinal de pontuação deve ser analisado como um "significante" ou como um "significado", e é preciso levar em conta as relações existentes entre um significado na linguagem e os sentidos que o sinal de pontuação tomará de acordo com os contextos.

O mesmo signo (chamado significante ou pontuador, segundo Tournier (1980, p. 39) combina vários valores (pontuação), em particular, valores modais e valores separadores, que interagem entre si de acordo com um certo número de "leis". Tournier (1980) definiu assim três leis que dizem respeito especificamente às relações ou à hierarquia entre os sinais de pontuação: a lei da exclusão (também chamada lei geral), a lei da neutralização e a lei da absorção.

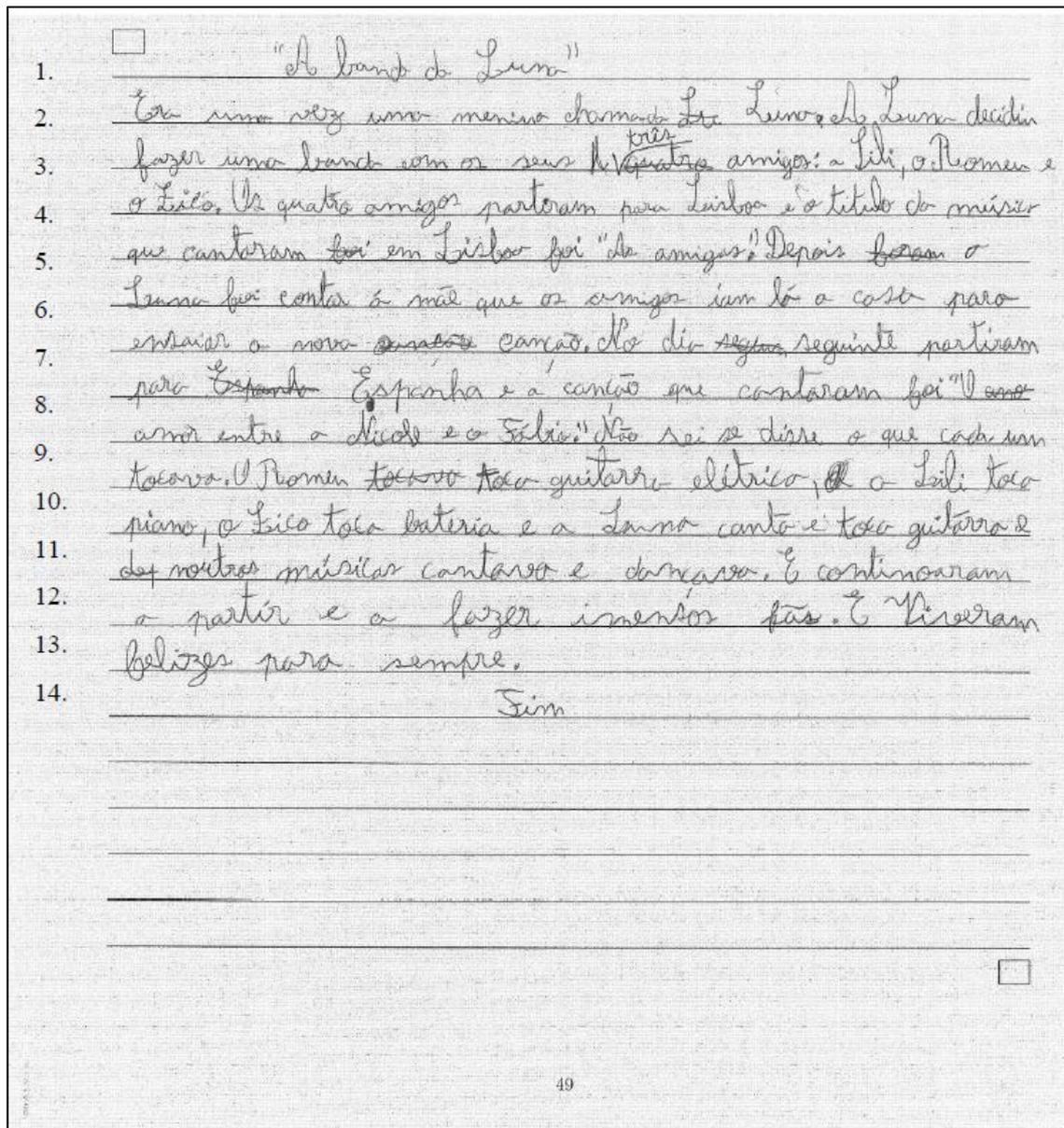
Ao se referir ao sinal de exclamação, Tournier (1980, apud Dufour, 2014), classifica-o dentro da lei da absorção, evidenciando que o ponto de exclamação, indicando uma modalidade, absorve o ponto final e então expressa também um valor sintático. Dufour e Chartrand (2014, p. 94), ao analisarem a pontuação no francês, defendem que os pontos de interrogação e de exclamação são em si marcas da modalidade enunciativa, uma vez que por si sós carregam significado.

As autoras acrescentam ainda que o uso específico desses sinais é mais observável em, por exemplo, textos direcionados ao público infantil, como as histórias em quadrinhos, em que a mensagem deve ser simples e acessível a esses leitores iniciantes. A combinação de vários sinais de pontuação em um livro infantil contribui para a compreensibilidade e a expressividade da linguagem na criança.

Analisando as ocorrências de exclamação nas produções textuais de D2 e D4, constatamos que não houve em um dos manuscritos de D4 o uso de exclamação, em contraposição a um uso considerável de ponto final (total de 9 utilizações) na mesma produção. Na narrativa, construída na forma de discurso indireto, o enredo linear,

sem a presença da fala dos personagens, pareceu dispensar o uso da exclamação, como veremos na imagem do manuscrito abaixo.

Figura 31 – Não ocorrência de exclamação. Título do manuscrito: “A banda da Luna”. Codificação do manuscrito – EE_003_D4.

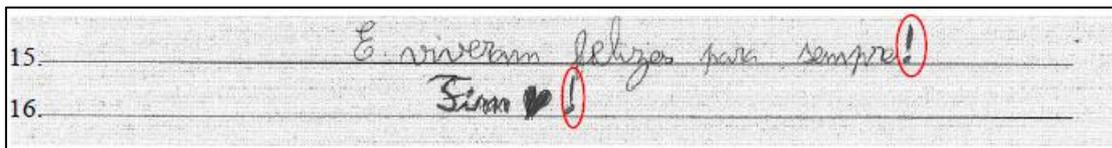


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Na produção textual do dia 03/03/2015, porém, constatamos duas ocorrências de exclamação: na frase “E viveram felizes para sempre!” e após a palavra “Fim”, que por sua vez estava acompanhada de um símbolo de coração, demonstrando um

uso de exclamação nos momentos de afetividade em relação à história construída, como veremos abaixo.

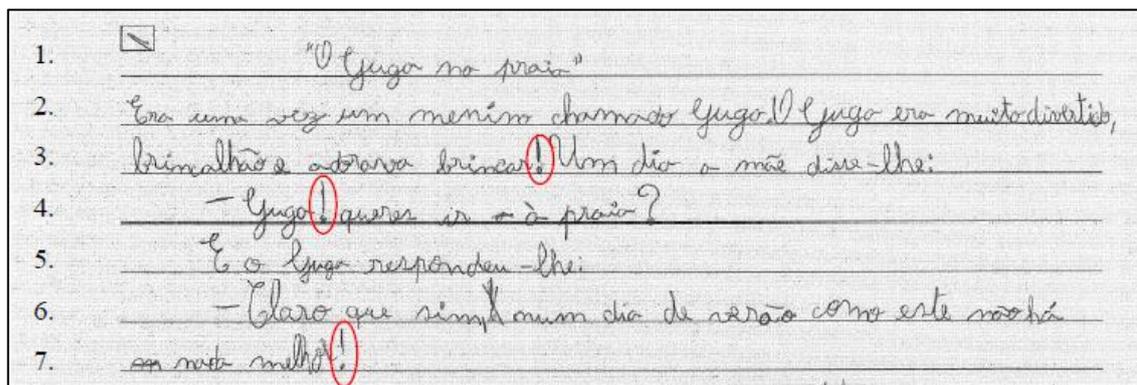
Figura 32 – Ocorrência de exclamação. Título do manuscrito: “O clube dos amigos divertidos”. Codificação do manuscrito – EE_006_D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

No texto do dia 02/02/2015, o que mais apresenta uso de exclamação pela idade D4, total de 3 usos, conforme tabela e figura abaixo, percebemos a exclamação sendo utilizada numa narrativa que apresentou discurso direto e indireto.

Figura 33 – Ocorrência de exclamação. Título do manuscrito: “O Guga na praia”. Codificação do manuscrito – EE_001_D4.

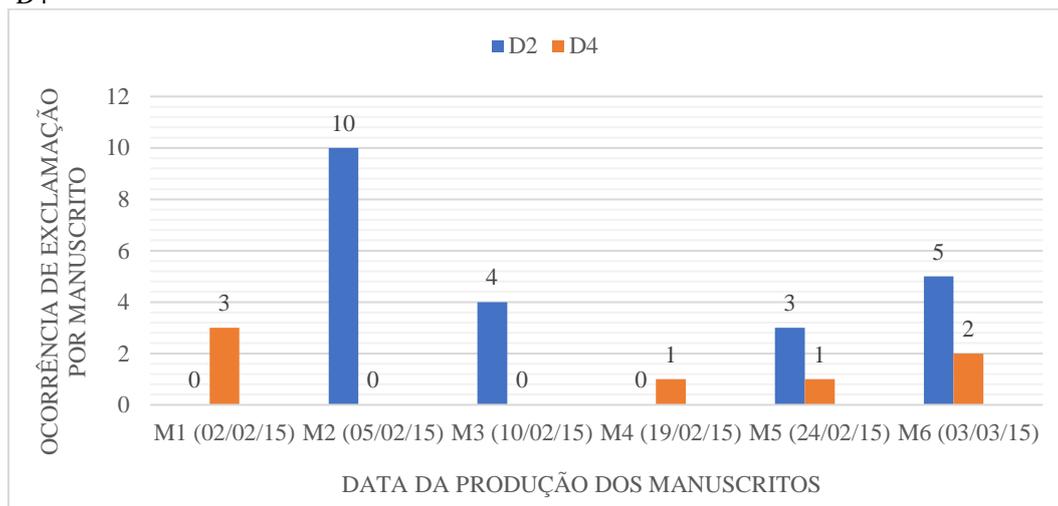


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Conforme mostra a figura 33, o primeiro uso de exclamação para demarcar um contexto que sugeria alegria, após a palavra “brincar”, linha 3; no segundo, para demarcar a fala da mãe do personagem principal ao chamá-lo “-Guga!”, linha 4, evidenciando novamente a exclamação demarcando uma palavra que para o contexto da história requer afetividade – a mãe chamando pelo filho; no terceiro momento, linha 7, a exclamação aparece no discurso direto, destacando um sentimento de alegria do personagem principal da história, ao responder positivamente à pergunta feita pela mãe, “-Claro que sim, num dia de verão como este não há nada melhor!”.

Nas ocorrências de exclamação em D2, percebemos que a dupla conseguiu ir aos extremos em relação ao uso da pontuação, fazendo dez utilizações em um manuscrito, e nenhuma utilização em outros dois textos, conforme gráfico 6 e figuras 34 e 35, abaixo.

Gráfico 6. Quantidade de vezes, por produção, em que houve o uso de exclamação nas díades D2 e D4



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 34 – Não ocorrência de exclamação. Título do manuscrito: “O rei Lorde Trovão”. Codificação do manuscrito – EE_004_D2.

O Rei Lorde Trovão!

1.

2. Era uma vez um rei chamado Lorde Trovão. Ele era um rei

3. ~~travoso~~ ~~mas~~ ~~foi~~ ~~uma~~ ~~vez~~ ~~que~~, ~~com~~ ~~apenas~~ ~~um~~ ~~trovão~~, ~~foz~~ ~~uma~~ ~~tempestade~~ ~~e~~

4. ~~destroiu~~ ~~a~~ ~~cidade~~.

5. Duas semanas depois, uma princesa e um príncipe que se amavam decidiram

6. que queriam fugir o casamento no castelo do rei Lorde Trovão. Mas o

7. rei ficou tão chateado com a ideia, com seus trovões, ~~foz~~ ~~uma~~ ~~tempestade~~ ~~e~~

8. o casamento todo e matou toda a gente, incluindo os noivos e

9. também o padrinho.

10. Uma fada boa ouviu a notícia e decidiu ajudar. Com

11. a sua amiga ~~Brilhamante~~ Luzidia a fada, que se chamava Brilhamante,

12. ~~conheceram~~ ~~uma~~ ~~variante~~ ~~mágica~~ ~~gigante~~.

13. O rei pensou:

14. - ~~A~~ ~~questão~~ ~~verdade~~ ~~é~~ ~~só~~ ~~para~~ ~~me~~ ~~enganar~~, ~~com~~ ~~certeza~~ ~~que~~ ~~ela~~ ~~apenas~~

15. ~~da~~ ~~brilhamante~~.

16. Mas o rei estava enganado. Quando iniciaram a luta, a

17. Brilhamante e a Luzidia pegaram na variante e mataram o rei com

18. gelo que é impossível de se quebrar.

19. Et partir desse dia, todos os feitios do rei foram quebrados,

20. incluindo a tempestade e o trovão no casamento.

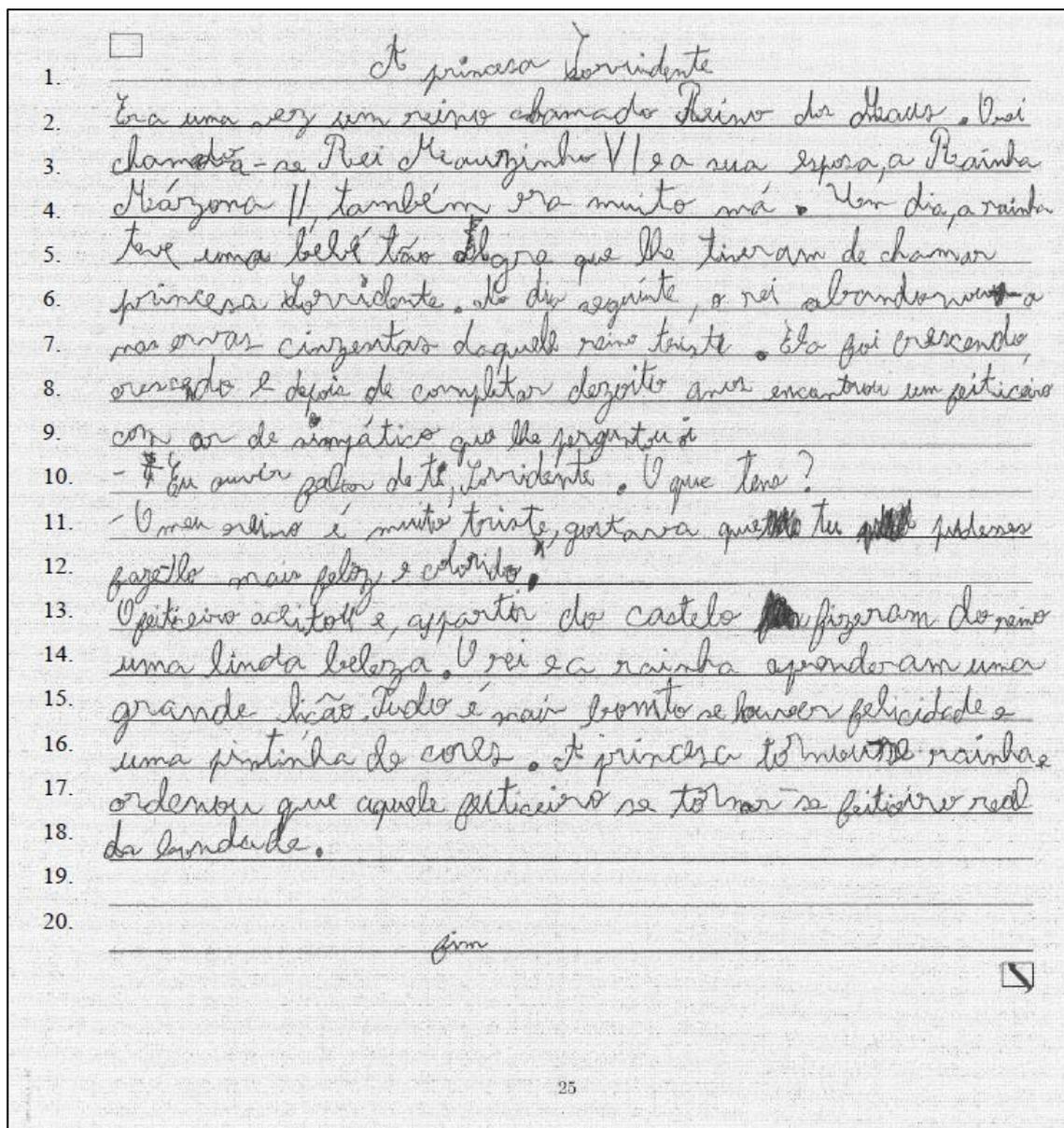
Fim

74

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

A observação que fazemos é que há uma relação entre o tipo de discurso e o uso de exclamação nos manuscritos de D2. As narrativas em que aparece mais discurso direto e, conseqüentemente, mais necessidade de expressividade dos personagens, a exclamação foi mais explorada, conforme podemos evidenciar nas figuras 34 e 35.

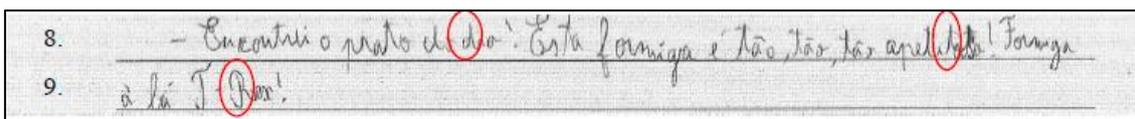
Figura 35 – Não ocorrência de exclamação. Título do manuscrito: “A princesa sorridente”.
Codificação do manuscrito – EE_001_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Das dez ocorrências de exclamação da díade D4, texto do dia 05/02/2015, observamos que a pontuação foi utilizada em uma narrativa de discurso direto e indireto, demarcando sentimentos de alegria do personagem ao encontrar uma formiga para se alimentar.

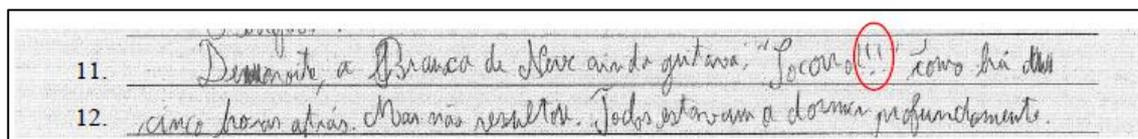
Figura 36 – Ocorrência de exclamação. Título do manuscrito: “Branca de Neve na barriga do T-Rex”.
Codificação do manuscrito – EE_002_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Outro momento de uso da exclamação veio também no discurso direto. O grito de socorro da personagem, Branca de Neve, foi demarcado com uma tripla repetição de exclamações, sugerindo assim, um contexto de extrapolação dos sentimentos de medo da personagem, recurso parecido com o que as histórias em quadrinhos utiliza para expressar as emoções dos personagens nas narrativas.

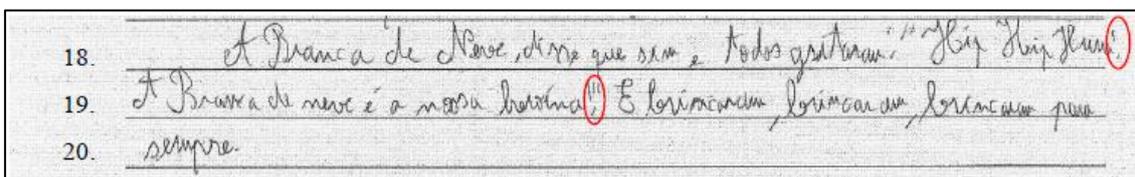
Figura 37 – Ocorrência de exclamação. Título do manuscrito: “Branca de Neve na barriga do T-Rex”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

O sinal de exclamação também aparece demarcando uma onomatopeia “Hip Hip Huu!””, um discurso direto que evidencia a alegria dos personagens. Por fim, a exclamação aparece novamente em outro discurso direto, destacando um momento de alegria dos personagens.

Figura 38 – Ocorrência de exclamação. Título do manuscrito: “Branca de Neve na barriga do T-Rex”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

5.4.2 Usos de ponto e vírgula por D2 e D4

O ponto e vírgula foi utilizado apenas uma única vez no manuscrito da díade D2, e não utilizado em nenhuma momento pela díade D4. Para Lukeman (2011, p.

59-60) o ponto e vírgula encontra-se entre a vírgula e o ponto final, possuindo como função básica ligar duas frases completas, transformando-as em uma só. Mais ainda, é sempre possível não usar o ponto e vírgula, sendo uma forma desnecessária de pontuação. Tal afirmação nos abre caminhos para compreendermos o motivo da pouca utilização desse sinal nas produções das duplas.

Os dados nos mostram que a vírgula e o ponto final estão entre as pontuações mais utilizadas pelas díades em suas composições, fato que pode nos sugerir a quase exclusão do ponto e vírgula nos textos produzidos. Classificado por Dahlet (2002, p. 37) como “um sinal de primeira classe, ao lado da vírgula e do ponto final, que têm como função delimitar os sintagmas, separando-os e hierarquizando-os, possuindo assim, uma força de segmentação”, o ponto e vírgula acaba sendo inutilizado em decorrência das necessidades textuais de pontuação acabarem sendo resolvidas pela vírgula e pelo ponto final, como mostraram nossas observações.

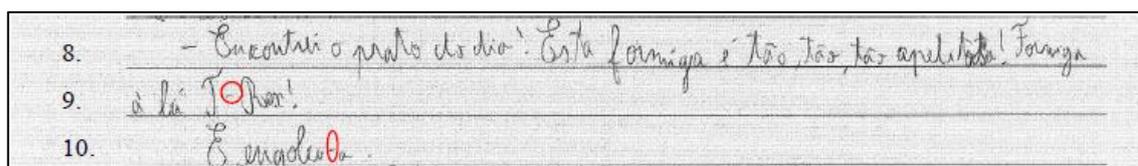
5.5 Hífen união e hífen divisão

5.5.1 Usos de hífen união por D2 e D4

O hífen faz parte dos sinais de pontuação que Dufour e Chartarand (2014) classificam como aqueles que o escritor vai descobrindo aos poucos, ao lado da vírgula e do ponto e vírgula. Para Lukeman (2011, p. 165), o uso criativo do hífen é limitado para, a partir de duas palavras, formar uma palavra composta.

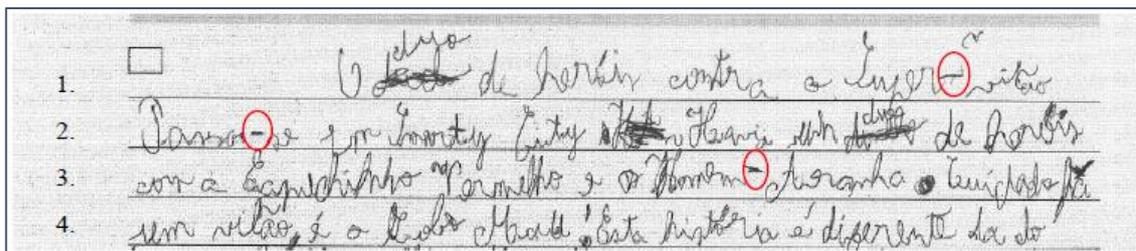
Das observações que realizamos em relação ao uso do hífen união nos textos das díades, constatamos que essa pontuação se fez presente relacionando-se ao uso dos pronomes oblíquos e na formação de substantivo para nomear personagens, como observamos nas construções de D2.

Figura 39 – Ocorrência de hífen união. Título do manuscrito: “Branca de Neve na barriga do T-Rex”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.



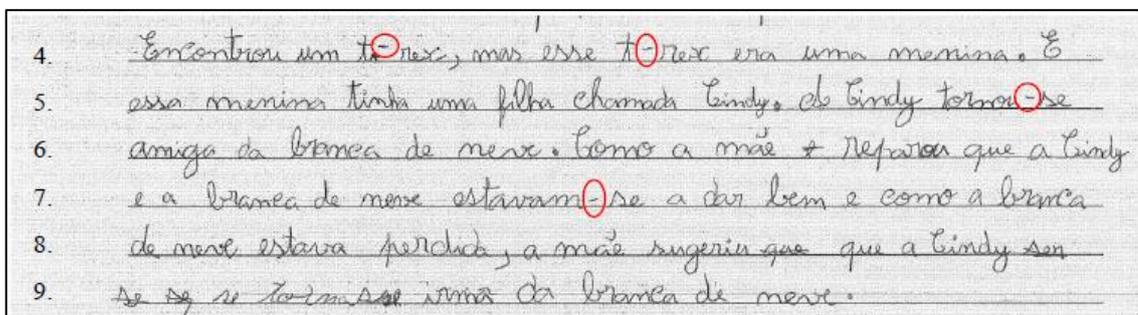
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 40 – Ocorrência de hífen união. Título do manuscrito: “O duo de heróis contra o Super-vilão”. Codificação do manuscrito – EE_006_D2.



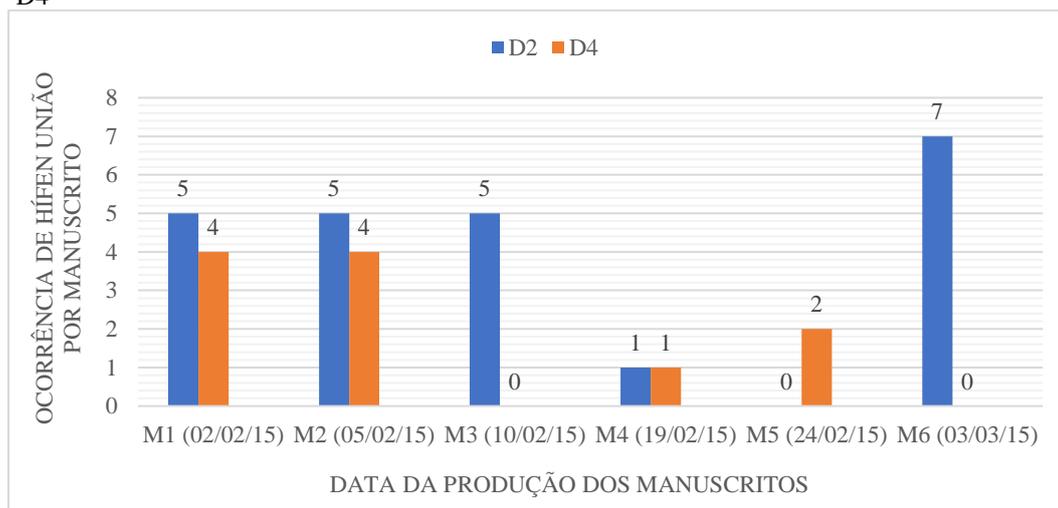
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 41 – Ocorrência de hífen união. Título do manuscrito: “A Branca de Neve perdida no tempo dos dinossauros”. Codificação do manuscrito – EE_002_D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Gráfico 7. Quantidade de vezes, por produção, em que houve o uso de hífen união nas díades D2 e D4

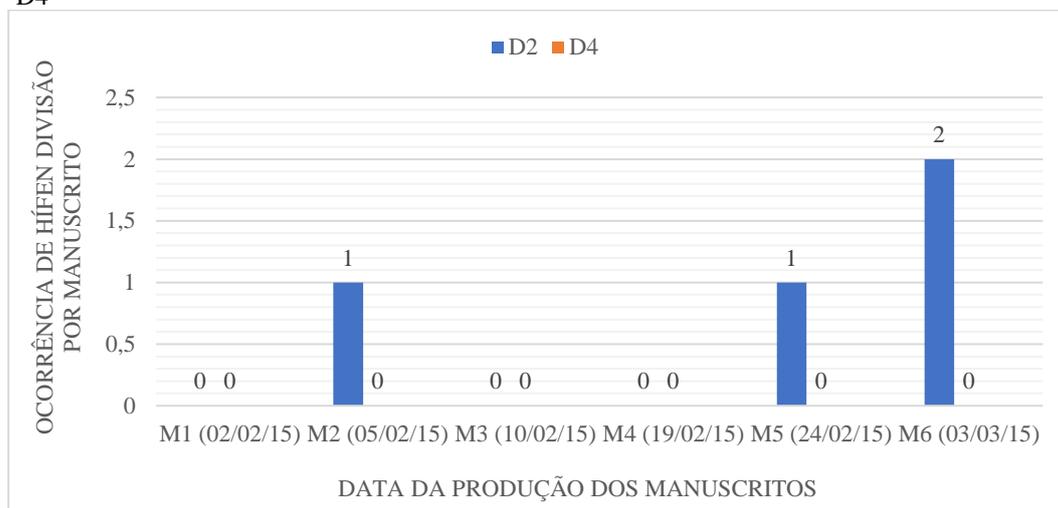


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

5.5.2 Usos de hífen divisão por D2 e D4

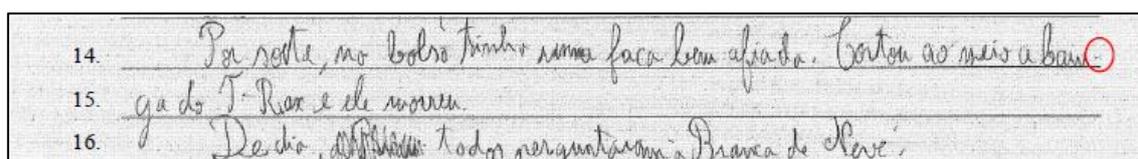
Já o hífen divisão não apareceu em nenhuma produção textual de D4. Nos textos de D2 o hífen divisão apareceu em poucos, quase raros, momentos em que as díades precisaram fazer a translineação das palavras, conforme o gráfico 8 e as figuras 42, 43 e 44 nos mostram.

Gráfico 8. Quantidade de vezes, por produção, em que houve o uso de hífen divisão nas díades D2 e D4



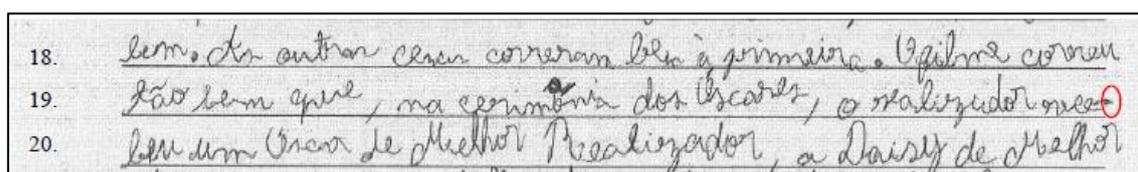
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 42 – Ocorrência de hífen divisão. Título do manuscrito: “Branca de Neve na barriga do T-Rex”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.



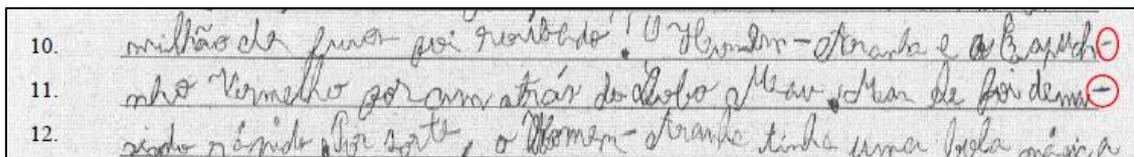
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 43 – Ocorrência de hífen divisão. Título do manuscrito: “Luzes, câmera, animais!”. Codificação do manuscrito – EE_005_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 44 – Ocorrência de hífen divisão. Título do manuscrito: “O duo de heróis contra o Super-vilão”. Codificação do manuscrito – EE_006_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

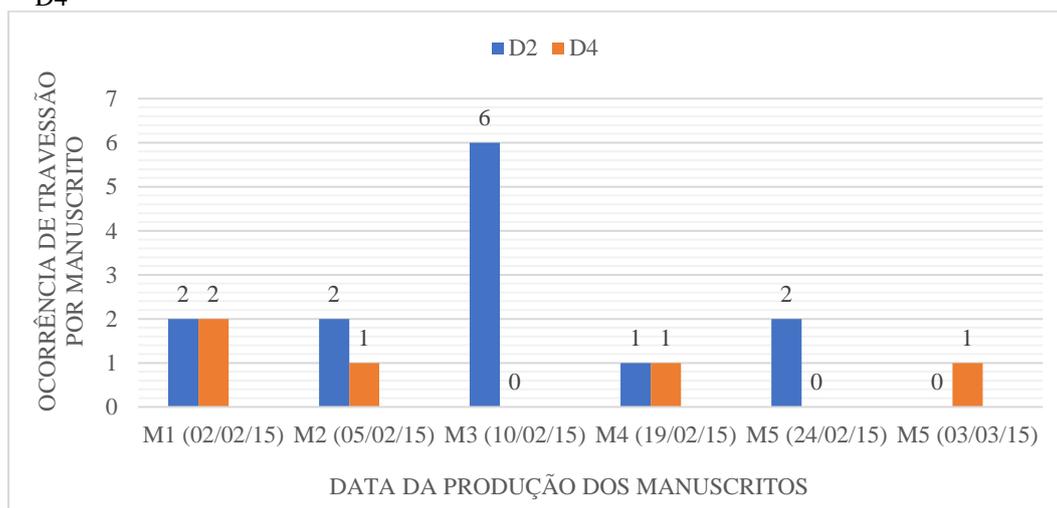
5.6 Travessão e Parágrafo

5.6.1 Usos de travessão por D2 e D4

A utilização do travessão foi perceptível em todas as produções textuais de D2, estando este sinal condicionado à construção de turnos no discurso direto. Em D4, apesar de não se utilizar de travessão em todos os textos construídos, o sinal aparece também na demarcação do discurso direto, quando a necessidade de uso dessa pontuação era motivada pela formação do discurso direto.

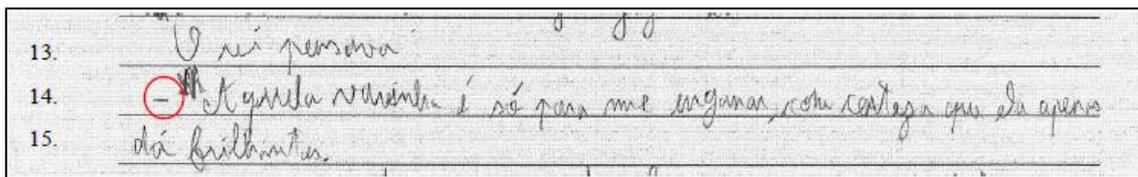
O gráfico 9, abaixo, apresenta a ocorrência do travessão nas produções das díades.

Gráfico 9. Quantidade de vezes, por produção, em que houve o uso de travessão nas díades D2 e D4



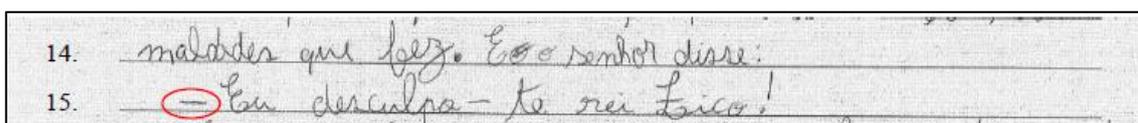
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 45 – Ocorrência de travessão no discurso direto. Título do manuscrito: “O Rei Lorde Trovão”. Codificação do manuscrito – EE_004_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 46 – Ocorrência de travessão no discurso direto. Título do manuscrito: “As maldades do rei Zico”. Codificação do manuscrito – EE_004_D4.

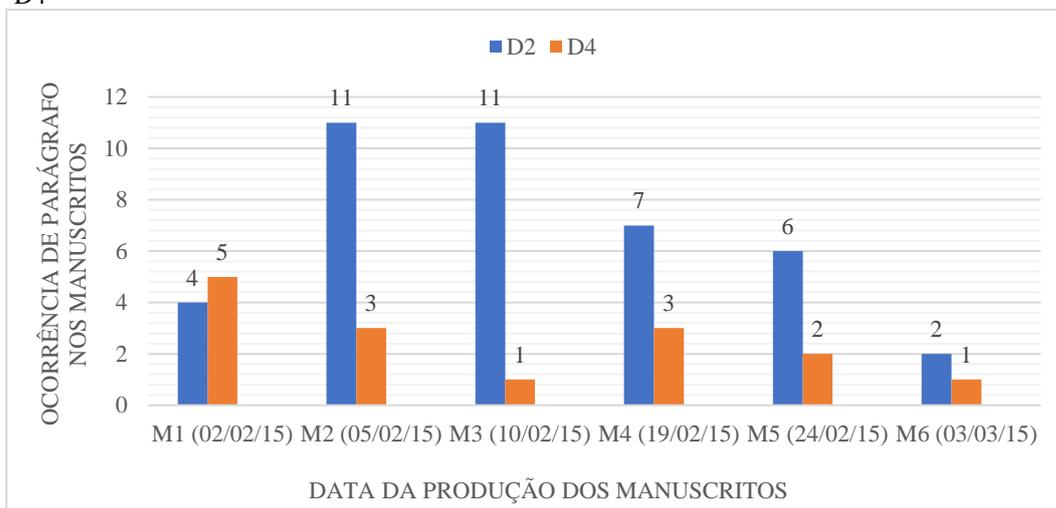


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

5.6.2 Usos de parágrafos por D2 e D4

A demarcação de parágrafos esteve presente em todos os textos das díades D2 e D4. Esta, porém, demarcou menos esse espaço, chegando a construir textos em um único parágrafo, conforme vemos no gráfico 10.

Gráfico 10. Quantidade de vezes, por produção, em que houve o uso de parágrafo nas díades D2 e D4

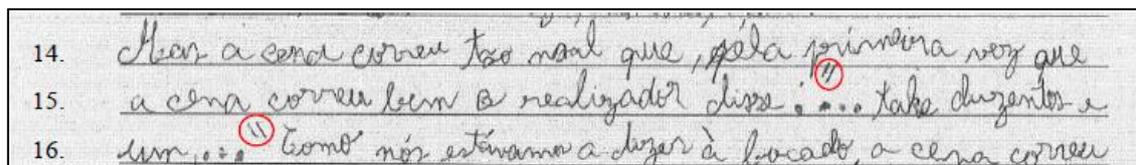


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

5.7 Espaço entre linhas e Aspás

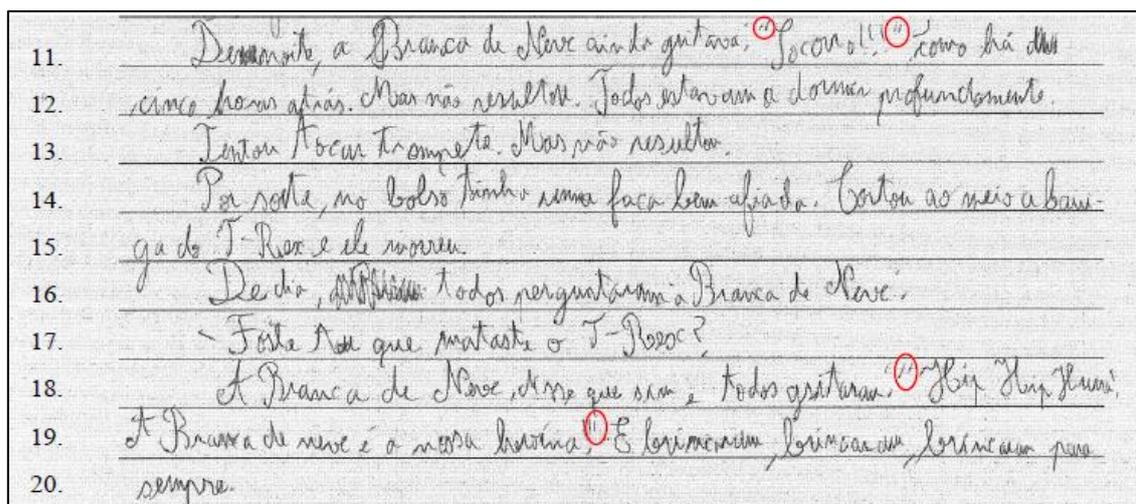
O espaço entre linhas foi uma demarcação imperceptível nas produções das duas díades. Já as aspas ocorreram aos pares nos seguintes momentos: em D2, por exemplo, na marcação de discurso direto, antecedido ou não pelo sinal de travessão; e em D4 para isolar o nome de uma canção, conforme vemos abaixo.

Figura 47 – Ocorrência de aspas no discurso direto. Título do manuscrito: “Luzes, câmera, animais!”. Codificação do manuscrito – EE_005_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

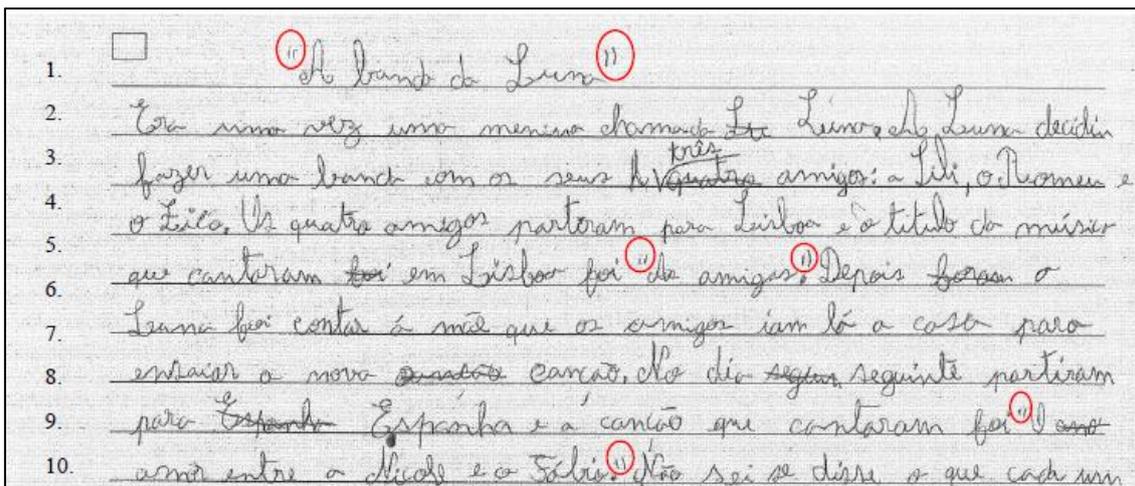
Figura 48 – Ocorrência de aspas no discurso direto. Título do manuscrito: “Branca de Neve na barriga do T-Rex”. Codificação do manuscrito – EE_002_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

A díade D4, diferentemente de D2, optou por realizar um uso das aspas isolando os títulos dos manuscritos e destacando nomes, como veremos abaixo.

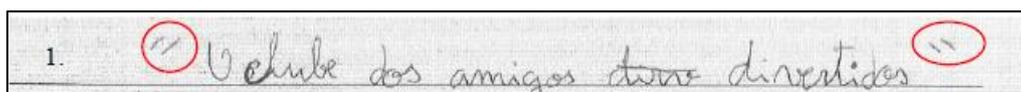
Figura 49 – Ocorrência de aspas isolando o título do manuscrito e destacando nomes. Título do manuscrito: “A banda da Luna”. Codificação do manuscrito – EE_003_D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

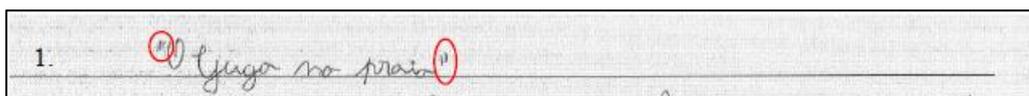
O uso de aspas isolando os títulos dos manuscritos foi recorrente em D4, como veremos abaixo.

Figura 50 – Ocorrência de aspas isolando o título do manuscrito. Título do manuscrito: “O clube dos amigos divertidos”. Codificação do manuscrito – EE_006_D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 51 – Ocorrência de aspas isolando o título do manuscrito. Título do manuscrito: “O Guga na praia”. Codificação do manuscrito – EE_001_D4.



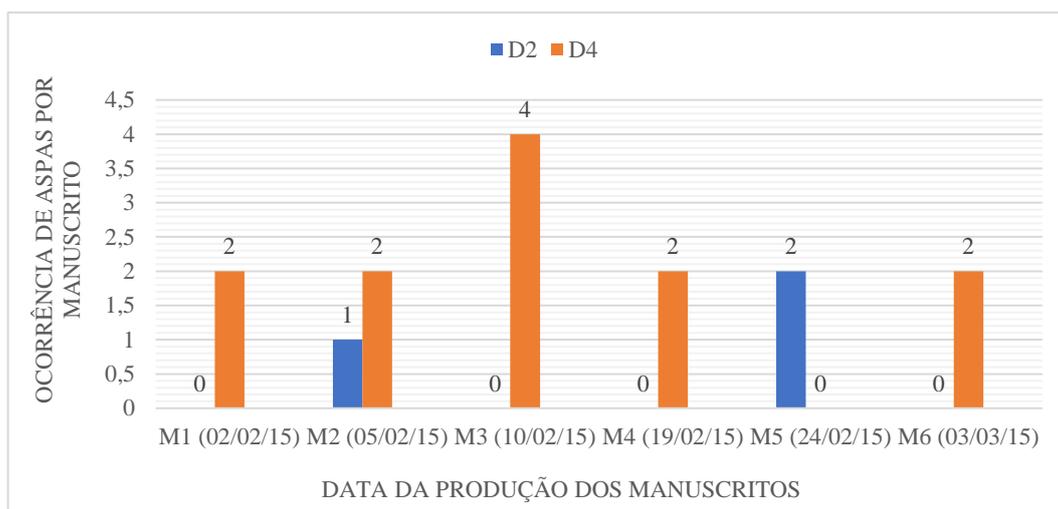
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 52 – Ocorrência de aspas isolando o título do manuscrito. Título do manuscrito: “A banda da Luna”. Codificação do manuscrito – EE_003_D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Gráfico 11. Quantidade de vezes, por produção, em que houve o uso de aspas nas díades D2 e D4

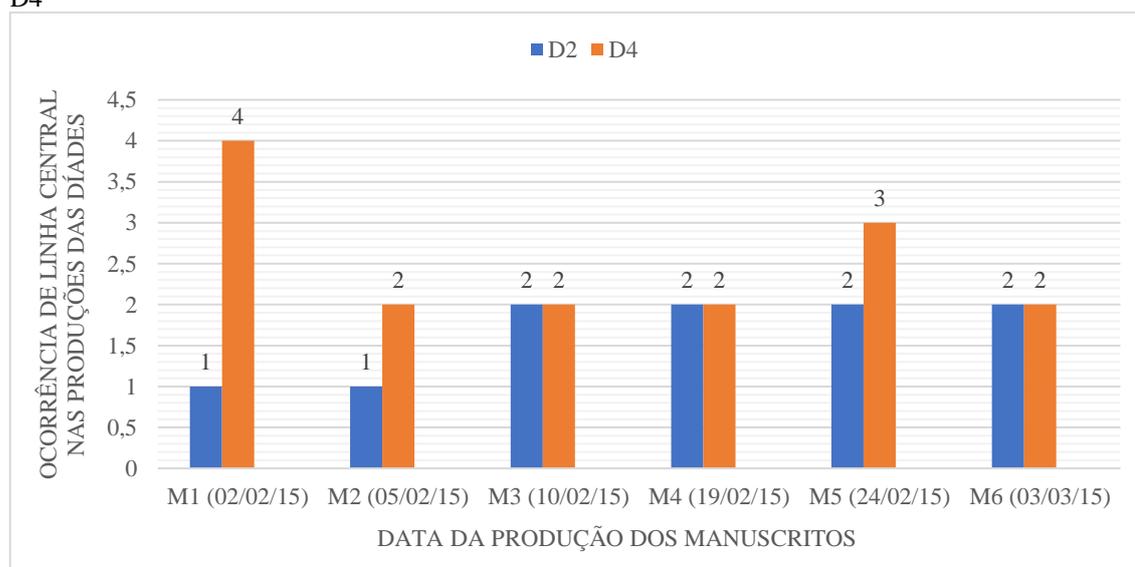


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

5.8 Linha central e linha de aumento

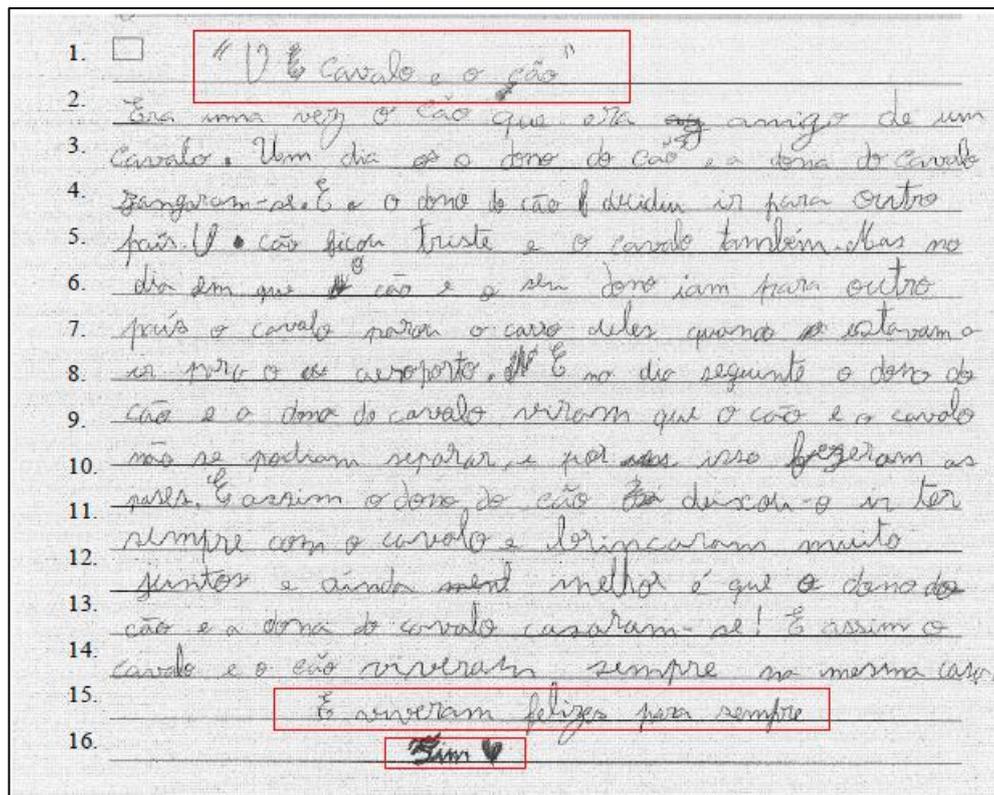
A linha central nas produções das duplas foi utilizada para a demarcação de destaque nos textos. Das ocorrências dessa pontuação em D4 observamos o uso de linha central no título, na colocação da frase “E viveram felizes para sempre” e na colocação da palavra “Fim”, como destacamos abaixo.

Gráfico 12. Quantidade de vezes, por produção, em que houve o uso de linha central nas díades D2 e D4



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

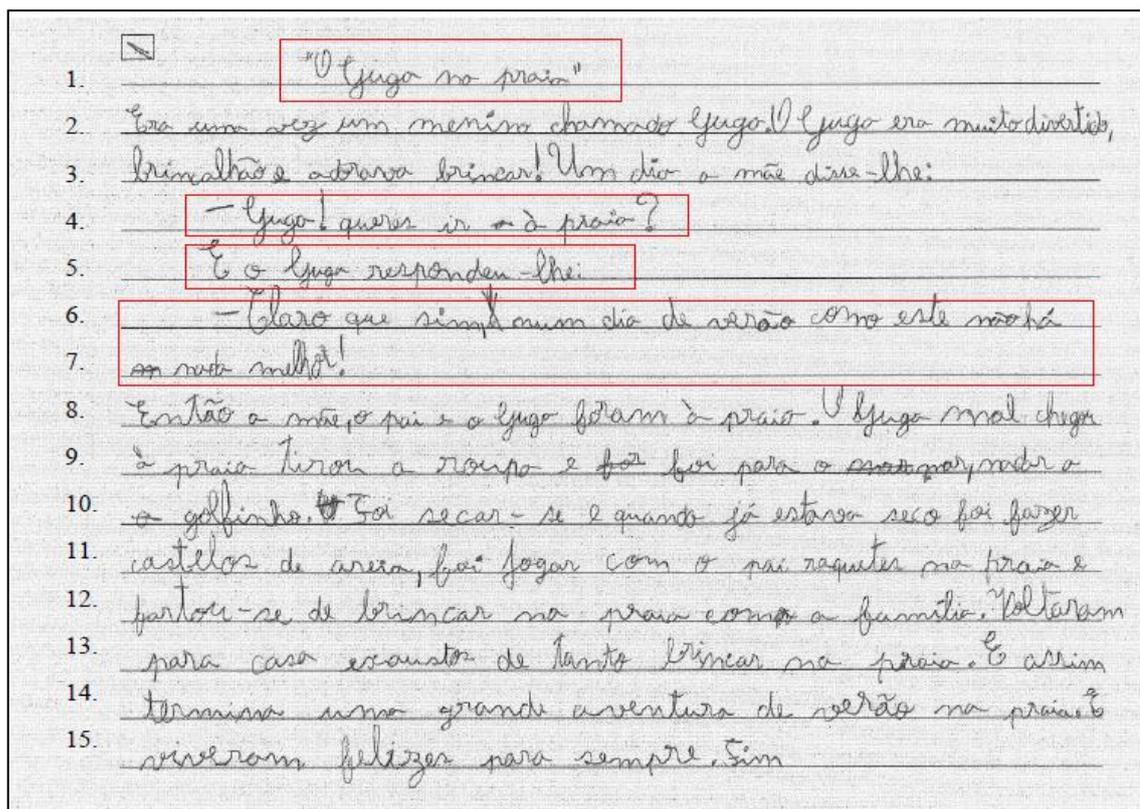
Figura 53 – Ocorrência de linha central. Título do manuscrito: “O cavalo e o cão”. Codificação do manuscrito – EE_005_D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Já em outra produção textual, D4 utilizou a linha central para destacar, além do título, o discurso direto e indireto em suas narrativas.

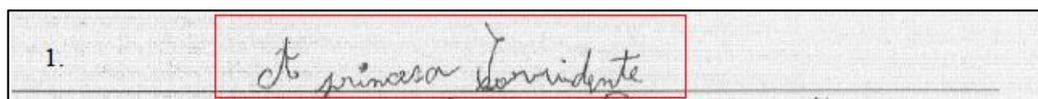
Figura 54 – Ocorrência de linha central. Título do manuscrito: “O Guga na praia”. Codificação do manuscrito – EE_001_D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

A díade D2 apresentou a linha central em todos os textos produzidos, limitando-se aos seguintes momentos: no título e na colocação da palavra “fim”.

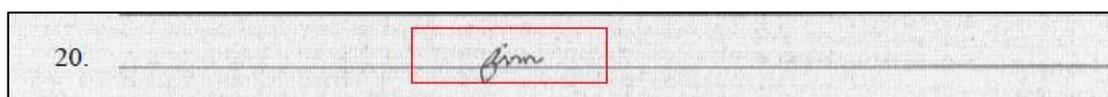
Figura 55 – Ocorrência de linha central. Título do manuscrito: “A princesa sorridente”. Codificação do manuscrito – EE_001_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

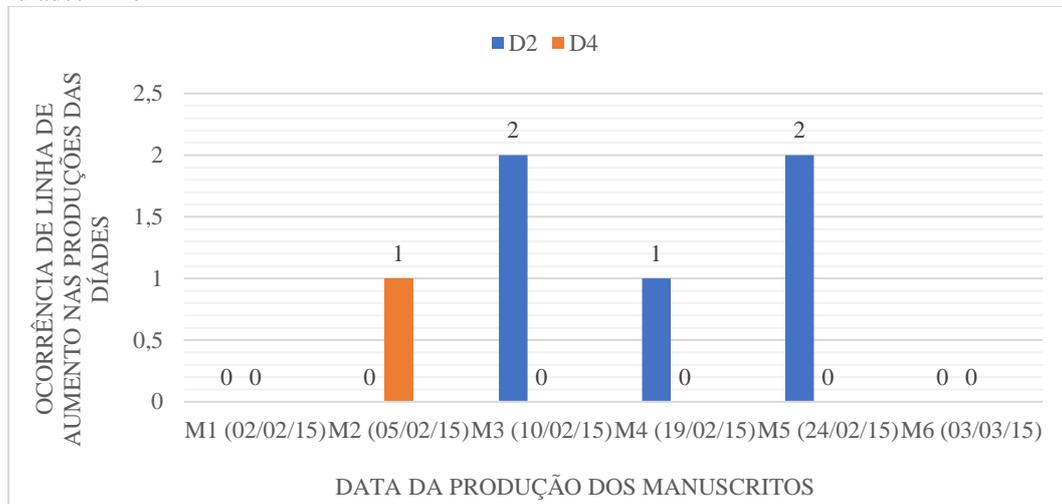
Já a linha de aumento foi percebida apenas nas produções de D2, como forma de ampliar a narrativa, extrapolando assim as vinte linhas da folha pautada entregue para a escrita dos textos.

Figura 56 – Ocorrência de linha central. Título do manuscrito: “A princesa sorridente”. Codificação do manuscrito – EE_001_D2.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Gráfico 13. Quantidade de vezes, por produção, em que houve o uso de linha de aumento nas díades D2 e D4

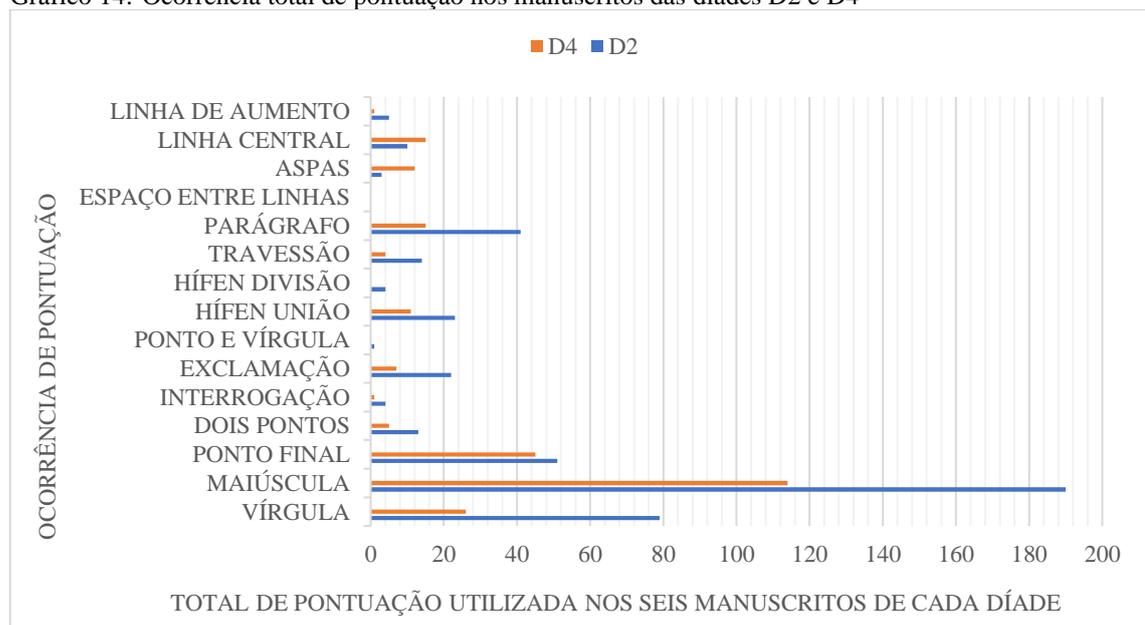


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

5.9 Quais, quantas e em que posição ocorrem as marcas de pontuação no texto de alunos recém-alfabetizados

Para iniciarmos esta seção, apresentamos abaixo um gráfico com todas as ocorrências de pontuações observadas nos manuscritos das díades D2 e D4.

Gráfico 14. Ocorrência total de pontuação nos manuscritos das díades D2 e D4



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Os dados nos mostram que as cinco marcas de pontuação mais utilizadas são: maiúsculas (total de 190 vezes nos seis manuscritos de D2 e 114 vezes nos seis manuscritos de D4); vírgula (total de 79 vezes nos manuscritos de D2 e 26 vezes nos manuscritos de D4); ponto final (51 vezes nos manuscritos de D2 e 44 vezes nos manuscritos de D4); parágrafos (41 vezes nos manuscritos de D2 e 15 vezes nos manuscritos de D4) e exclamação (22 vezes nos manuscritos de D2 e 7 vezes nos manuscritos de D4).

6 A pontuação nos manuscritos de D2 e D4

6.1 A pontuação da díade D2

Chama-nos a atenção o fato de que essas cinco marcas gráficas tiveram um número maior de utilização nos manuscritos das duas díades, em decorrência da necessidade que as duplas tiveram em marcar sintaticamente a construção das histórias inventadas. A díade D2, por exemplo, constrói narrativas envolvendo discursos mistos (direto e indireto), traz mais informações sobre quem são e o que fazem os personagens, destaca o espaço e o tempo em que a ação da história acontece, ou seja, D2 faz uma produção mais rica em detalhes, lembrando o modo de construção das narrativas dos textos da literatura clássica infantil.

Das 190 ocorrências de maiúsculas nos manuscritos produzidos por D2, repetidamente, nas seis produções textuais, o uso de maiúscula se fez necessário nas ocasiões em que a díade:

1. iniciava um novo parágrafo;
2. no início dos títulos das histórias;
3. nas iniciais dos nomes dos personagens;
4. no início dos discursos diretos;
5. após outros sinais de pontuação, como dois pontos, ponto final, exclamação e interrogação;
6. para marcar onomatopeias.

A vírgula foi a segunda marca de pontuação mais vista nos manuscritos das duas díades. Em D2, a necessidade de marcar sintaticamente as estruturas que

compõem as narrativas dos manuscritos ocasionou uma diversificação de uso das vírgulas, que se mostram repetitivas nas narrativas inventadas pela dupla. Nas seis produções textuais, a vírgula apareceu para:

1. separar orações e enumerações de acontecimentos das histórias;
2. separar repetições de substantivos;
3. na marcação de locuções adverbiais temporais;
4. de modo duplo, sempre que a díade precisava encaixar termos em relação à oração principal;
5. separar substantivos presentes numa enumeração.

Em relação ao ponto final, das 51 ocorrências vistas na dupla D2, destacamos que tal pontuação apareceu, repetidamente:

1. após a apresentação dos personagens das histórias;
2. antes de iniciar uma nova sequência temporal nas narrativas;
3. segmentando o *continuum* escritural, conforme já defende Dahlet (2002).

Vale salientar que a não-ocorrência do ponto final nos manuscritos da referida dupla foi constante nos títulos das histórias, deixando claro, para nós, que a dupla compreende o ponto final como um recurso a ser utilizado no corpo textual, como parte componente na marcação das estruturas linguísticas que se unem sintaticamente para a promoção da continuidade narrativa.

Em relação aos parágrafos, dos 41 existentes nos manuscritos de D2, destacamos que essa marcação ocorreu para delimitar a sequência organizacional da díade na construção dos manuscritos, que se mostrou bastante cuidadosa em separar por meio dos parágrafos as sequências narrativas presentes nas histórias inventadas.

Ao atribuir um novo parágrafo para delimitar o discurso direto e o indireto, para dar início a uma nova sequência temporal em que ocorreram os fatos relatados nas histórias, a dupla evidencia saber a importância de segmentar a narrativa em parágrafos, uma vez que esse tipo de construção nos revela que o escrevente recém-alfabetizado já é capaz de compreender a importância de separar os acontecimentos presentes na história e que o uso de parágrafos contribui para essa organização textual. Desse modo, os parágrafos configuram para a díade uma marcação de tipo gráfico, em decorrência da necessidade de organizar e segmentar a estrutura textual.

Do sinal de exclamação, que aparece no total de 22 ocorrências, distribuídas ao longo dos seis manuscritos analisados da dupla D2, destacamos que a referida pontuação foi compreendida pela dupla como uma maneira simbólica, capaz de

demonstrar as características afetivas dos personagens, como os sentimentos de alegria, por exemplo.

Destacamos ainda que nos manuscritos da díade houve uma relação muito direta entre o uso de exclamação e a formação do discurso direto. Quanto maior a necessidade de linearização do discurso direto, maior a quantidade de vezes em que a exclamação foi utilizada, fato que nos sugere que para a dupla a exclamação destaca a expressividade dos personagens, o que nos leva ao entendimento do sinal de exclamação como sendo uma marca linguística, de valor prosódico nas narrativas criadas pela díade.

Ainda em relação à exclamação, verificamos que houve uma utilização desse sinal no lugar que comumente a vírgula é utilizada por escritores mais experientes, como na marcação do vocativo, momento em que a díade D2 optou pelo uso de exclamação em detrimento da vírgula.

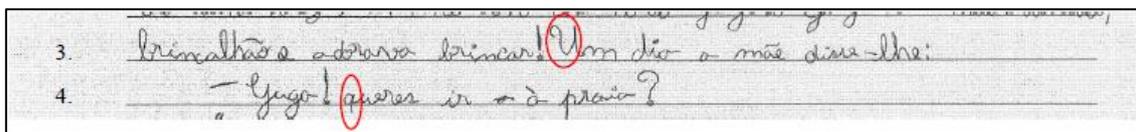
Observamos também que a dupla, em especial, orientou um uso diversificado dos sinais de pontuação, assemelhando as motivações sintáticas dos sinais de exclamação e da vírgula, promovendo um uso sinônimo entre esses sinais. A díade, por exemplo, utilizou vírgula em expressões que, em condições normais de produção textual, são marcadas pelo uso da exclamação, conforme vimos acima na figura 10, onde as expressões de saudação “Bom dia” e “Desculpe”, presentes no discurso direto, foram marcadas por vírgula, e não pela exclamação, como esperaríamos visualizar. Tal fato nos revela a dimensão de caráter flutuante entre vírgula e exclamação, reforçada pela influência dessas pontuações na construção dos enunciados pelas duplas.

6.2 A pontuação da díade D4

O uso de maiúscula configurou o sinal de pontuação que mais apareceu nos manuscritos de D4. Das 114 ocorrências, distribuídas entre os seis manuscritos, a dupla utilizou a marca:

1. após a utilização de sinais de pontuação, a exemplo de ponto final, dois pontos, e exclamação. Vale ressaltar que após a exclamação, nem sempre houve a marcação de maiúscula, como vemos no trecho abaixo, em que a dupla utilizou, no mesmo manuscrito, maiúscula após exclamação em um trecho e, logo abaixo, após outra exclamação, a maiúscula não foi utilizada.

Figura 57 – Ocorrência de maiúscula. Título do manuscrito: “O Guga na praia”. Codificação do manuscrito – EE_001_D4.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

2. no início dos títulos das histórias, marcação constante em todos os manuscritos da dupla;

3. no início dos parágrafos;

4. na inicial da palavra “fim”.

Nas iniciais dos nomes dos personagens, observamos que a maiúscula só apareceu nos manuscritos em que a escrevente era CA²². Nos manuscritos escritos por JO²³, não houve uso de maiúscula iniciando os nomes dos personagens. Tal observação nos leva a acreditar que na escrita em díades nem sempre os modos e percepções de conhecimento da linguagem de um escrevente são suficientes para interferirem na escrita do outro escrevente.

O uso do ponto final, segundo sinal de pontuação mais visto nos manuscritos das díades, mostrou-se comum:

1. na apresentação do personagem principal da narrativa, no início dos manuscritos;

2. após marcar a sequência temporal nas narrativas, evidenciando e descrevendo os momentos em que as ações se desenvolvem nas narrativas.

Esse sinal, porém, não apareceu nos títulos dos manuscritos, característica presente nas produções textuais de D2, como já evidenciamos acima.

A vírgula foi o terceiro sinal de pontuação mais visto e contabilizado nos manuscritos de D4. Entre as utilizações, destacamos:

1. marcar locução adverbial de lugar;

2. em uma enumeração de substantivos, na apresentação dos personagens;

3. sucessão de fatos da narrativa;

4. separar palavras repetidas;

²² Inicial de uma componente da díade D4. Por questões de ética em pesquisa, manteremos sigilo acerca da identidade dos participantes da pesquisa.

²³ Inicial de uma componente da díade D4.

5. separar enunciados cuja estrutura se repete.

Assim como observamos nos manuscritos de D2, a díade D4 utilizou a vírgula no lugar de exclamação²⁴, o que nos faz constatar que para os escreventes recém-alfabetizados, em análise, os limites entre exclamação e vírgula se fundem, tornando esses sinais próximos quanto à utilidade em marcar entonações nas falas dos personagens.

Na ocasião mencionada, a díade D4 rasura a exclamação e a substitui por vírgula na marcação do discurso direto, assemelhando as motivações sintáticas de uso entre exclamação e vírgula. Ao realizar esse procedimento, a vírgula se torna para esses escreventes uma pontuação linguística, pela preocupação em marcar o aspecto prosódico (a entonação de alegria ao mencionar o nome de alguém) que se associa aos princípios gramaticais quando surge a necessidade de marcação do vocativo.

Em relação à marcação de parágrafo, quarta marca mais observada nos manuscritos de D4, das 15 ocorrências, distribuídas nos seis manuscritos, constatamos, com base nas observações feitas, que o parágrafo foi pouco utilizado pela díade. É comum à dupla a construção das narrativas em poucos parágrafos, geralmente longos.

Uma observação a ser enfatizada é que, para produzir os discursos diretos presentes nas histórias, a dupla mostrou-se cuidadosa em marcar nitidamente esse discurso em parágrafos, configurando uma preocupação da díade em paragrafar e marcar notadamente com o uso de travessões as falas dos personagens, levando-nos à compreensão de que o lado enunciativo remodela a configuração quanto aos usos dos sinais de pontuação na construção das narrativas produzidas pelas díades.

A exclamação, quinto sinal de pontuação mais observado nos manuscritos de D4, total de sete vezes distribuídas entre os seis manuscritos, surge como uma marca enunciativa, conforme defende Dufour e Chartrand (2014). Apesar de não estar presente em todos os seis manuscritos, a exclamação aparece sempre em ocasiões que a díade D4 necessita marcar expressões que indicam alegria, e em ocasiões que designam afetividade, a exemplo de quando a palavra “fim” é marcada com um símbolo de coração, seguido de exclamação. Tal observação nos remete à exclamação como um sinal linguístico, tendo em vista que o aspecto prosódico se une à semântica, formando a enunciação do discurso presente na narrativa construída.

²⁴ Ver figura 13, linha 6; figura 54, linha 4.

6.3 As pontuações de menor ocorrência nos manuscritos de D2 e D4

Alguns sinais de pontuação ocorreram em menor quantidade nos manuscritos das duas duplas. Observamos, quanto ao sinal de interrogação, que este aparece no final do discurso direto, tanto em D2 quanto em D4, após a fala interrogativa de alguns personagens, limitando o uso dessa pontuação a essa ocasião em todos os manuscritos produzidos.

Essa mesma constatação é atribuída ao uso que as duas díades fizeram dos dois pontos, os quais surgem nos manuscritos das duas duplas quando o referido sinal de pontuação demarca a antecipação de início do discurso direto.

O travessão é outro sinal de pontuação de ocorrência limitada nas produções nas duas díades e, assim como ocorreu com a interrogação e os dois pontos, a motivação para o uso do travessão está intimamente relacionada à formação do discurso direto, em ambas as díades.

As aspas, ocorrência dupla, surge nos manuscritos de D2 para marcar o discurso direto quando este é linearizado no meio do parágrafo, ou seja, quando havia a necessidade de fala dos personagens nos parágrafos já iniciados pelo discurso indireto. Observamos também, nos manuscritos de D2, que em discurso direto, as aspas foram utilizadas pela dupla para desencadear mais expressividade às expressões que mereciam destaque nas falas dos personagens²⁵. Queremos dizer que, em discurso direto, houve uma dupla motivação para o aparecimento sincrônico das aspas: demarcar o lugar de voz do personagem, e conferir maior expressividade ao que o personagem fala.

As ocorrências de aspas nos manuscritos de D4 localizam-se em todos os títulos dos seis manuscritos da díade. Tal ocorrência, porém, não consta nas produções de D2. Vale salientar que o uso de aspas marcando o isolamento de nomes que a dupla atribuía a algum elemento importante na narrativa parece ser motivado não pela necessidade de isolar simplesmente os termos, mas sim para conferir destaque a um nome que a dupla considera de grande importância no enredo da narrativa, conforme mostra a figura 48, onde D4 destaca o nome criado para uma canção da história.

²⁵ Ver figura 47.

6.4 As semelhanças e diferenças entre as marcas de pontuação das díades

Antes de iniciarmos a reflexão acerca das semelhanças e diferenças entre os usos das marcas de pontuação das díades, achamos conveniente trazermos uma breve análise referente a algumas características vistas em relação à materialidade dos manuscritos produzidos, como, por exemplo, a quantidade de palavras observada entre as produções escritas de cada díade. A referida análise nos mostra que em todos os manuscritos produzidos por D2 o número de palavras supera o utilizado por D4.

Em nossas análises observamos que a quantidade de palavras vistas nos manuscritos de D2 sugere ter relação com a maneira sintática de construção da história. O que queremos dizer é que mais palavras são postas por essa dupla porque esta constrói narrativas envolvendo discursos mistos (direto e indireto), traz mais informações sobre quem são e o que fazem os personagens, destaca o espaço e o tempo em que a ação da história acontece, ou seja, D2 faz uma produção mais rica em detalhes, lembrando o modo de construção das narrativas dos textos da literatura clássica infantil.

Apesar de utilizarem uma quantidade considerável de linhas e palavras nas produções textuais, observamos que a díade D2 (LU e MA) chegou a fazer uma utilização bem maior de palavras e linhas em todas as produções analisadas, em relação à díade D4 (CA e JO). Ao que parece, o aprofundamento das díades no universo da literatura infantil ofereceu aparatos extratextuais que interferiram na construção interna do texto.

Partir de um contexto pré-existente, com um enredo pré-estabelecido, possibilitou o aumento das informações a serem associadas à trama construída por cada dupla. As adaptações das famigeradas frases “Era uma vez”, “E viveram felizes para sempre”, das histórias baseadas em fábulas, além da presença de personagens célebres do universo infantil, a exemplo da Branca de Neve, permitiram um movimento crescente na construção dos textos das duplas.

Considerando os aspectos de organização textual, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 64), a orientação espacial da escrita e da leitura – “da esquerda à direita e de cima para baixo – constitui uma das características mais arbitrárias da escrita”. A maneira como a criança escrevente explora a folha em branco ao escrever

um texto, seguindo a orientação convencionalmente correta, revela uma coincidência desse fato com a história da escrita.

A alternância de orientações na linha lembra a escrita em “bustrófedon” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, P. 65), porque recordava a maneira de fazer sulcos na terra com um arado puxado por bois, ou seja, mudando de direção – da esquerda à direita e da direita à esquerda – alternadamente em cada linha. Esse traço histórico da escrita aos poucos se impôs no sistema grego, permanecendo até os dias atuais como o método clássico de escrever (GELB, 1976, apud FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, P. 65).

A maneira de dispor as palavras sobre as linhas constitui de fato uma característica arbitrária da língua escrita. As crianças sabem espacialmente onde dispor nas linhas escritas cada elemento da narrativa, sempre seguindo a direção clássica do sistema grego de escrita. É certo que o papel do professor em sala de aula, orientando o modo de construção dos parágrafos, é fator fundamental para a criança compreender a organização do corpo textual.

Para Pino e Zular (2007), o processo de escrita está ligado à construção de um processo de leitura. Na análise aqui realizada, percebemos que a díade D2 conseguiu em relação à díade D4 separar mais os momentos diferentes nas narrativas produzidas, de forma a permitir uma sequência lógica das histórias contadas. Isso ficou mais observável quando da mudança de discurso. Ao sair do discurso indireto para o direto e vice-versa, havia também a mudança de linha, a construção de um novo parágrafo para evidenciar e separar os discursos. Essa ocorrência aproxima-se da organização convencional dos livros.

A sequência temporal construída nas histórias também foi demarcada pela mudança de linha, culminando na produção de um novo parágrafo. Esse tipo de organização escrita advém da necessidade de uma leitura linear da trama. “Na instigante afirmação de Umberto Eco, *o texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo*” (PINO e ZULAR, 2007, p. 79. Grifo nosso), percebe-se que o processo de produção textual busca esse destino interpretativo, por meio da organização dos elementos constituintes da narrativa contada.

A ruptura indicando a mudança de foco nos discursos, como verificamos em relação à mudança de linhas e parágrafos, mostra que as crianças em análise já conseguem estabelecer distinções gráficas entre narrativa e discurso direto.

Conforme Rocha (1996), isso ocorre quando ela já marca de forma sistemática a organização típica do diálogo, em contraste com a forma narrativa.

Das semelhanças encontradas nos manuscritos de D2 e D4, constatamos que o uso de maiúscula se fez presente nas iniciais dos títulos dos manuscritos, iniciando parágrafos, e após os sinais de pontuação: dois pontos, ponto final, exclamação e interrogação. Cabe salientar, porém, que o uso de maiúscula após a interrogação foi registrado somente nos manuscritos de D2. A única ocorrência de interrogação²⁶ observada na dupla D4 mostra a interrogação após o discurso direto, finalizando o parágrafo.

Em relação à utilização de maiúscula após a exclamação, vimos que nem sempre a dupla D4 utilizou maiúscula após o referido sinal de pontuação, como já mencionamos na discussão acima, onde pontuamos que somente quando uma mesma escrevente assumia a escrita do manuscrito é que a maiúscula passava a destacar o início da palavra seguinte, após a exclamação. Outra manifestação de maiúscula em ambas as díades visualizamos na escrita das iniciais dos nomes dos personagens. Cabe destacar aqui que D2 foi a única díade que utilizou o recurso de onomatopeias, destacando-as sempre com maiúsculas, o que nos faz remeter ao modo como elas são grafadas nas histórias infantis e em quadrinhos, isto é, utilizando-se de maiúsculas, conforme verificamos na imagem abaixo.

²⁶ Ver figura 24.



Fonte: Tio Patinhas#12. Editora Goody, 2018.

O uso do sinal de exclamação nos manuscritos das duas duplas ocorreu de maneira semelhante, no final de uma pergunta feita por algum personagem, em um discurso direto. A semelhança no uso da referida pontuação é, para nós, uma ocorrência esperada, tendo em vista a práxis da exclamação: sua utilização concreta dá-se após uma pergunta, feita de maneira direta, discurso direto, ou de maneira indireta, discurso indireto. Este, por sua vez, nas narrativas criadas, não foi marcado com exclamação, sugerindo-nos que para as díades faz muito mais sentido a pergunta ser feita pelo próprio personagem, o que explica o uso do discurso direto, em detrimento da forma indireta.

Essa situação nos leva à reflexão de que trazer a voz dos personagens para a narrativa produzida aumenta as possibilidades de uso de sinais de pontuação que até então, quando na forma de narrativa indireta, não foram utilizados. É a voz dos personagens, presente nos manuscritos, que amplia as possibilidades de uso de sinais que foram pouco ou quase nunca explorados quando é o narrador quem fala na linearização.

Referente a outras semelhanças nos manuscritos, destacamos também o uso dos dois pontos e do travessão. Ambos os sinais apresentaram nos manuscritos das duas díades uma ocorrência diretamente relacionada à formação do discurso direto. Os dois pontos, a exemplo, resume suas aparições nos manuscritos ao anteceder a fala de algum personagem, como vimos acima²⁷.

Associado ao mesmo contexto de uso, o travessão surge agregado à motivação do aparecimento dos dois pontos, ou seja, para marcar o discurso direto. Isso nos sugere que a necessidade de marcar os limites entre a fala do narrador e as falas dos personagens motivam, sintaticamente falando, a mobilização de sinais de pontuação que criem uma atmosfera enunciativa, em que o personagem se expressa, necessitando para isso de um conjunto de sinais de pontuação que estabeleçam os limites entre o que diz o narrador e o que falam os personagens nas narrativas.

Outra semelhança que nos chama a atenção é referente ao uso restrito, ou melhor dizendo, a um único uso do ponto e vírgula observado no manuscrito da díade D2. Este sinal de pontuação se fez presente em apenas um manuscrito da dupla D2. Parece-nos que ao ser constituído por sinais de pontuação considerados por Dahlet (2002) como de “primeira classe”, o ponto e a vírgula, o sinal de ponto e vírgula perde sua motivação de uso, nos manuscritos de escreventes recém-alfabetizados, pelo fato de os pequenos escreventes satisfazerem suas necessidades sintáticas utilizando o ponto e a vírgula, em situações específicas. Isso se explica quando observamos a grande demanda destes sinais (o ponto e a vírgula) nos manuscritos produzidos.

A vírgula, pontuação que ao lado da maiúscula e do ponto final, constitui o sinal que mais aparece nos manuscritos das díades. Com prevalência nas narrativas escritas pela dupla D2, em detrimento de D4, a vírgula aparece em situações gramaticalmente esperadas, em especial nas produções de D2, deixando, porém, de ocorrer em ocasiões que necessitavam da marcação de vírgula, como vimos em D4, na expressão “No dia seguinte...” (figura 9, linha 11), além de ocupar espaços que seriam, habitualmente, ocupados por outro sinal de pontuação, e vice-versa.

Das observações que realizamos, percebemos que a vírgula apareceu em todos os manuscritos das duas díades. As diferentes motivações para a ocorrência da vírgula nos manuscritos nos revelam que a dupla D2 manifestou a referida pontuação

²⁷ Ver figuras 29 e 30.

para separar palavras pertencentes à mesma classe gramatical, como entre verbos e substantivos. Tal ocorrência também verificamos nos manuscritos de D4, que mobilizou a vírgula nos momentos em que havia a necessidade de separar substantivos, a exemplo das enumerações, em que tanto D2, quanto D4 trazem a vírgula para destacar as sequências enumerativas nas narrativas.

Uma diferença que apontamos em relação ao uso de vírgulas entre as duplas é que há uma preocupação de D2 em marcar sintaticamente com essa pontuação as locuções adverbiais temporais e de lugar, ocorrência que, todavia, não recebeu o mesmo tratamento nas produções de D4, que não mostrou tendência em marcar sintaticamente com vírgula as passagens em que tais locuções aparecem²⁸, a exemplo de uma locução adverbial de tempo, que não é marcada por vírgula, nem outra pontuação.

Vale salientar que as locuções adverbiais não receberam pontuação nos manuscritos de D4, porém esta dupla mobilizou a vírgula para marcar a sucessão de fatos nas narrativas, ou seja, à medida que surgia um novo acontecimento, uma nova ação, situados no tempo em que ocorriam os fatos, era a vírgula o sinal de pontuação trazido para o manuscrito a fim de destacar o fim de um ocorrido e o início de outro.

A dupla D2, quando na construção do manuscrito, apresenta uma tendência em inserir termos acessórios em relação à oração principal, um tipo de construção textual que nos remete a uma segurança gramatical que a díade apresenta no momento que pontua com vírgula dupla esse elemento sintático, que se soma às orações cujas sequências sintáticas (sujeito, verbo e objeto) abrem espaços para que informações acessórias se unam às principais ao linearizar o manuscrito.

Em relação à díade D4, constatamos que não houve esse tipo de construção dupla da vírgula, isto é, para marcar a inserção de termos acessórios à oração principal, mas houve a tendência de utilização da vírgula para separar enunciados cuja estrutura se repete. Nas figuras 10 e 11, como vimos acima, as vírgulas separam estruturas sintáticas em que se repete a presença contínua entre sujeito, verbo e objeto.

Outra situação referente ao uso da vírgula e que nos chamou a atenção nos manuscritos das duas duplas foi a ocorrência dessa pontuação em substituição à exclamação. A díade D4 marcou sintaticamente com o sinal de exclamação os

²⁸ Ver figura 9, linha 11.

vocativos presentes²⁹, enquanto a díade D2 mobiliza um uso de vírgula que é gramaticalmente esperada a utilização de exclamação³⁰ em sequências onde ocorrem expressões de saudação, que, comumente, são marcadas por exclamação, e não por vírgulas. Estes fatos apontam para o que aqui chamamos de flutuação nos usos da pontuação, sugerindo-nos que a vírgula e a exclamação podem assumir as funções uma da outra, sem que haja prejuízo sintático e semântico às narrativas construídas.

Na seção a seguir, faremos a análise das marcas de pontuação verbalizadas pelas díades, no momento da linearização dos manuscritos. Objetivamos com a referida seção compreender o que os escreventes recém-alfabetizados verbalizam quando estão utilizando as pontuações, a fim de que possamos compreender, através da metalinguagem utilizada, o que motiva os escreventes infantis a pontuarem suas produções escritas.

7 AS MARCAS DE PONTUAÇÃO VERBALIZADAS E OS COMENTÁRIOS SOBRE ELAS

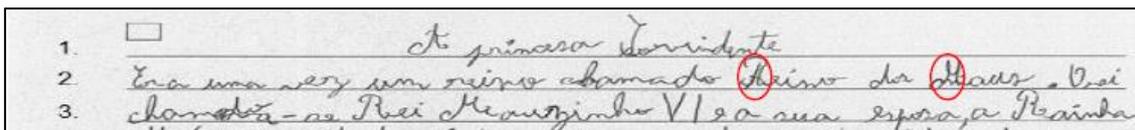
7.1 As verbalizações de D2 no manuscrito “A princesa sorridente”

O primeiro manuscrito (M1) que aqui analisaremos corresponde ao primeiro processo de produção textual (P1) registrado pelo Sistema Ramos. Escrito com 155 palavras, distribuídas entre 4 parágrafos, o manuscrito marca a primeira história criada e escrita pela díade, que, além das marcas mencionadas, conta com: 8 vírgulas, 10 pontos finais, 20 maiúsculas, 2 travessões e 5 hifens união. Destacamos abaixo as posições ocupadas por tais pontuações, identificando numericamente as sequências de ocorrências dessa pontuação, junto com o diálogo estabelecido pela dupla ao longo da linearização do manuscrito.

Figura 58 – Estado do M1, aos 00:08:51, com indicação da sequência em que se discute o uso de maiúscula e o primeiro ponto final inseridos pelo escrevente L.D.

²⁹ Ver figura 13.

³⁰ Ver figura 5.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

P1_TD1_01:38:2.

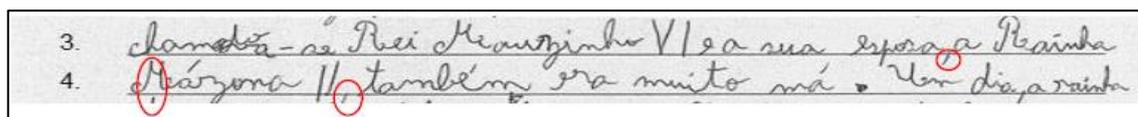
192. MA: Sim, reino dos maus. (escreve [reino], MA segue com o olhar. enquanto o Lu* escreve) Rei...rei... reino...dos...maus (escreve [maus]). É melhor pôr em letra maiúscula. Põe, põe por cima (circulando uma palavra em particular), dá sempre para fazer uma nova letra (Lu* transforma o 'r' minúsculo [(r)] num 'r' maiúsculo [(R)]) E agora aqui (aponta para a palavra "maus") é maiúscula.
193. LU*: (corrige o [(m)] para [(M)]) Como em Mariana.
195. LU*: Ponto final.
196. MA: Ponto final (Coloca o ponto final na frase).
197. LU*: (olhando para a MA) Continua!
198. MA: O rei...
199. LU*: Aqui o 'o'? (apontado ao espaço a seguir ao ponto final.)
200. MA: Sim.
201. LU*: (escreve [O]) Ai, não dá para por 'rei' (escreve [rei] sem deixar espaço entre a nova palavra e o 'o' para que caiba na linha).

Da relação existente entre o manuscrito escolar em evidência e o episódio de transcrição diplomática (TD) do momento em que foram inseridas as maiúsculas, faremos aqui algumas considerações. A primeira a ser feita corresponde ao momento em que MA reconhece a necessidade de utilizar maiúscula nas iniciais de “Reino dos Maus”, fato que ocasiona uma rasura na inicial das palavras, em decorrência de, *a priori*, o escrevente tê-las escrito com iniciais minúsculas. MA percebe que a palavra era importante para a história, pois nomeava o lugar onde toda a narrativa seria transcorrida. Isso ocorre após a palavra em questão ter sido escrita, quando MA sugere ao escrevente que utilize maiúscula no lugar de minúscula, rasurando as iniciais das palavras, mostrando-nos que a rasura foi um processo metalinguístico crucial para que houvesse o uso das primeiras maiúsculas no manuscrito.

O primeiro ponto final, ocorrido no manuscrito, adveio da atitude do próprio escrevente, apoiado por sua dupla, que confirma ser necessário utilizá-lo. A pontuação, porém, surge sem nenhuma reflexão que pusesse em questionamento a necessidade de ser posta na narrativa. Essa mesma observação serve para o uso de maiúscula após o primeiro ponto final, momento que o escrevente utiliza maiúscula, sem, contudo, fazer reflexão sobre ela, apenas utilizando-a e recebendo apoio de sua

díade, que também não faz nenhum comentário que justifique a maiúscula na linearização. Esta ocorrência nos sugere haver um conhecimento já cristalizado entre esses escreventes de que, após o ponto final, sequencia-se a palavra seguinte com maiúscula.

Figura 59 – Estado do M1, aos 00:11:50, com indicação da sequência em que a primeira vírgula foi inserida pelo escrevente L.D.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

220. MA: (LU* escreve [esposa]) esposa :: a rainha chamava-se rainha mazona :: e agora rainha mazona segunda (o LU* escreve ‘r’ maiúsculo e para se rir. Neste momento a professora diz que não pode haver tanto barulho na sala porque se houver muito barulho de fundo o som não é capturado nos microfones. O Lu* completa a palavra e escreve [Rainha]) Agora :: (susurrando) sua esposa :: **ãh, põe aqui vírgula (passa o dedo no manuscrito e o LU* coloca uma vírgula entre ‘esposa’ e ‘a rainha’)**. A rainha mazona.
221. LU*: **É com letra maiúscula** outra vez.
222. MA: **Mazona, põe mazona. Éme (m) maiúsculo...** (Luís escreve [M])
232. MA: Sim (MA coloca o dedo depois da última palavra escrita). **Agora vírgula,** também era bastante máá.

A primeira vírgula que aparece no manuscrito resulta da observação de MA que, ao sinalizar para o escrevente que deveria haver vírgula entre “esposa” e “rainha”, não apresenta nenhuma reflexão que justifique haver vírgula entre as palavras em destaque. A vírgula dupla que isola a expressão que explica quem seja a esposa é linearizada não a partir da percepção do escrevente, mas de sua dupla que ao ler o que já havia sido escrito percebe a necessidade de uso dessa pontuação. A estudante recém-alfabetizada só consegue perceber que a vírgula deveria ocupar aquele espaço após o trecho em questão ter sido linearizado.

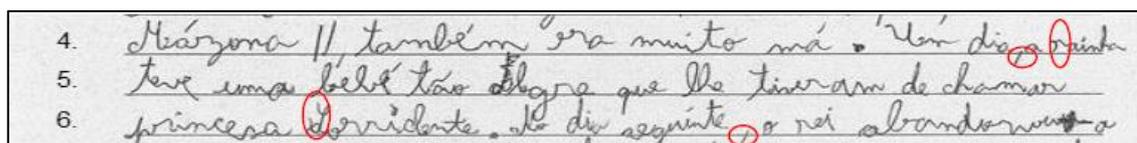
Ainda em relação às maiúsculas utilizadas, a díade demonstra ter cuidado em grafar com maiúsculas palavras que remetem aos nomes dos personagens, como vemos nos turnos 221 e 222, em que o escrevente, antes de linearizar a palavra “Mazona”, que acompanhava o substantivo “Rainha”, percebe a necessidade de haver o uso de maiúscula no referido adjetivo, que, ao que nos parece, na narrativa, entra como segundo nome da personagem, formando assim um substantivo

composto. Após o escrevente sinalizar que deveria haver maiúscula, antes de linearizar a palavra, a sua dupla confirma, sugerindo para nós que a marcação foi de comum acordo entre ambos.

244. MA: **Ponto final** ::: (LU* escreve um ponto final bem marcado) Um dia tiveram uma filha :: uma filha
 245. LU*: **É para por aqui parágrafo?** (coloca o dedo na linha seguinte àquela em que tinha escrito)
 246. MA: Hhmmm (olha para o manuscrito e coloca a mão em cima) **Não estás a fazer parágrafo por isso não, não é preciso.** (o LU* volta a dirigir a caneta para a linha onde estava a escrever).

O turno 245 traz um questionamento do escrevente acerca da dúvida em iniciar ou não um novo parágrafo na narrativa. Ao perguntar à sua dupla, o escrevente transparece insegurança quanto à escrita, o que nos sugere a importância da produção textual aos pares, por permitir a visão do outro no processo, também por nos revelar que nem sempre o escrevente é o responsável pelas ideias postas no manuscrito e que quem escreve necessita de outra voz, além da sua, para linearizar as sequências que compõem o manuscrito. A resposta negativa da díade ao escrevente, no turno 246, pareceu-nos um fator decisivo para que não houvesse a construção de um novo parágrafo.

Figura 60 – Estado do M1, aos 00:14:29, com indicação da sequência em que a terceira e a quarta vírgula foi inserida pelo escrevente L.D., assim como o uso de maiúscula.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

252. MA: **Ãhm, põe aqui vírgula** (coloca o dedo debaixo de 'um dia')
 253. LU*: **Aqui, dia? E depois vírgula?**
 254. MA: **Entre o 'dia' e 'a'.**
 255. LU*: **(colocando a vírgula) Ah, já sabia.**
 256. MA: **Muito bem. Um dia a rainha...**
 257. LU*: **Com letra maiúscula?**
 258. MA: **Ma, minúscula.**

O comentário acima, presente a partir do turno 252, apresenta MA indicando ao escrevente a necessidade de haver vírgula após a locução adverbial de tempo “um dia”. Ao ser lembrado de que essa locução deveria ser marcada, o escrevente responde que já sabia dessa necessidade, porém só lineariza a pontuação após o comentário de sua díade. A vírgula utilizada em locuções adverbiais temporais, ao que nos parece, configura-se como algo comum ao entendimento dos estudantes observados. A afirmação do escrevente no turno 255 confirma um uso da vírgula já consolidado entre eles, o que nos leva a acreditar que há um trabalho em sala de aula muito bem desenvolvido acerca da vírgula.

A partir do turno 257 o escrevente reporta uma pergunta à sua dupla sobre a necessidade de uso da maiúscula iniciando a palavra “rainha”. A aluna responde que a referida palavra deverá ser escrita com minúscula, o que nos chama a atenção, tendo em vista que a mesma palavra já fora grafada com maiúscula em outro momento da narrativa, formando o nome da personagem. Ao dizer no turno 258 que a palavra em questão seria escrita com minúscula, percebemos que o contexto coesivo em que a palavra foi posta mostrou-se decisivo para o não uso de maiúscula. A palavra “rainha” retoma “Rainha Mazona”, de maneira genérica e anafórica, fato que sugere a utilização de minúscula.

284. LU*: Aqui. alegre quê? [L]

285. MA: (olhando para o manuscrito) tão alegre que, que lhe tiveram de chamar sorridente. (LU* escreve [lhe tiveram de chamar]) (mudança de linha, a MA aponta com o dedo o local onde o LU* deve escrever) Agora letra **maiúscula**, aqui em baixo, Soorridente!

286. LU*: Princesa? Com so ::: Princesa com letra minúscula? :: Princesa com letra minúscula?

287. MA: (Apontando para o título) Olha, [L] aqui tens de pôr letra **maiúscula**, é o nome dela.

288. LU*: (estalido com a língua) Wow (no título, coloca por cima do ‘s’ minúsculo um ‘s’ **maiúsculo** [Sorridente])

289. MA: Tiveram de lhe chamar...

290. LU*: (na última sílaba, ao escrever [princesa]) Princesa...

291. MA: (LU* escreve [sora]) Não, D..., letra **maiúúúsculaaa**, é o nome deela! (LU* rasura o ‘s’ minúsculo colocando um ‘s’ maiúsculo por cima [Sorr])

292. MA: Sorri...(LU* começa a completar a palavra escrevendo [Sorridente])

293. LU*: (colocando o dedo por baixo da palavra e olhando para a MA no final com um sorriso) Já reparaste que aqui tem deente?

294. MA: Sim! (retribui o sorriso) Agora, **ponto final**.

No turno 285 MA verbaliza a necessidade de haver maiúscula para a palavra “Sorridente”, tendo em vista que a referida palavra não seria um adjetivo de “princesa”, e sim um substantivo que nomeia a personagem. Ao que nos parece a estudante já consegue evidenciar a necessidade de uso da letra maiúscula para iniciar nomes próprios, no caso do manuscrito em análise, dos nomes dos personagens. “Sorridente”, normalmente, refere-se a um caracterizador de substantivos, sendo assim, adjetivo, sem a necessidade de ser grafada com inicial maiúscula.

Entretanto, quando na narrativa tal palavra foi utilizada em contexto de nomear algum personagem, justificou a necessidade de mobilizar a maiúscula para iniciá-la. Essa reflexão que aqui fazemos é confirmada no turno 291, onde MA chama atenção do escrevente para que a palavra seja iniciada com maiúscula, já que se trata do nome da personagem. Tal observação resultou da percepção de MA, e não do escrevente da história, que, inicialmente faz uso de minúscula, mas logo é repreendido por sua dupla e realiza o ajuste.

O turno 294 nos mostra, novamente, MA chamando a atenção para a utilização de ponto final, porém, sem reflexão que possa justificar o porquê do uso dessa pontuação no manuscrito. O ponto final é lembrado e colocado pelo escrevente da narrativa, mas sem nenhuma reflexão verbalizada.

313. LU*: No... (escreve [No dia]) (apontando para o que escreveu) temos que pôr ali uma vírgula.
 314. MA: (olhando para o manuscrito) No dia seguinte... :: (o LU* parece escrever [seguinte]), embora não seja possível compreender totalmente as letras) vírgula... abandoná...

Os turnos 313 e 314 apresentam o escrevente e sua díade verbalizando a necessidade de vírgula após a locução adverbial de tempo “No dia seguinte”. Dessa vez, foi o escrevente quem primeiro sinalizou que após essa locução deveria haver a vírgula, uma fala apoiada pela dupla, que confirma. Tanto o escrevente quanto sua díade, porém, não fazem comentários acerca da utilização dessa pontuação. Os dois sabem que devem utilizá-la, mas não fazem comentários sobre o porquê de a vírgula estar sendo posta. A mesma situação ocorre nos turnos 337 e 339, onde o escrevente, ao colocar a vírgula entre dois verbos, apenas verbaliza que está utilizando-a, entretanto sem apresentar alguma justificativa para tal uso.

337. LU*: (escreve [reino triste]) **Ponto final.**
 339. LU*: (corrigindo o a volta do 'e' que estava pequena e completando a palavra) cresceendo...([crescendo]) e coloca vírgula) cresceendo...

Figura 61 – Estado do M1, aos 00:20:09, com indicação da sequência em que a quinta vírgula foi inserida pelo escrevente L.D., assim como o uso de maiúscula.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Figura 62– Estado do M1, aos 00:25:03, com indicação da sequência em que os dois pontos foi inserido pelo escrevente L.D., assim como a sexta vírgula, o uso de travessão e interrogação.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

374. MA: Não, que lhe perguntou, dois pontos (LU* coloca os dois pontos e faz parágrafo) Agora, **traço**. (Luís coloca travessão e escrevendo [U]) O que tens princesa?
 382. MA: Ouvi falar de ti, Sorridente. (LU* escreve [Sorridente]) Agora põe aqui **vírgula** entre te e so, si e So::rridente (O LU* coloca vírgula e ponto final [...de ti, Sorridente.]). O que tens?
 383. LU*: Aonde?
 384. MA: (colocando o dedo a seguir à última frase escrita) Agora aqui, o que tens?
 385. LU*: (escreve [o que tens]) **Pronto** :: Taaens.
 386. MA: Agora... agora
 387. LU*: **Vírgula?**
 388. MA: Não, não é **vírgula!** **É ponto de interrogação**. (sussurando) O que tens? (o LU* coloca o ponto de interrogação no final da frase e faz parágrafo). Agora, **traço** (o LU* coloca travessão) O meu reino é muito triste, gostava que tivesse mais cor...

A inserção dos dois pontos e do travessão parte da iniciativa de MA, que dita para o escrevente a narrativa a ser linearizada. O escrevente, sem levantar nenhum comentário de concordância ou discordância, escreve. Essa sequência de inserção de pontuação segue no mesmo estilo, isto é, a dupla dita o que deve ser linearizado e o escrevente, sem demonstrar desacordo, faz o que sua dupla verbaliza. A presença de pontuação no manuscrito transparece até então não haver tensão entre quem escreve

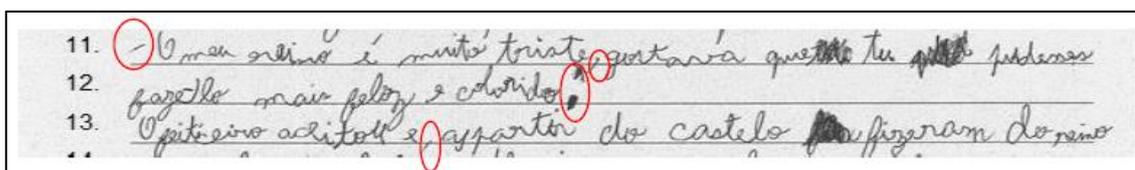
e quem dita. O uso da sexta vírgula presente no manuscrito, isolando o vocativo “Sorridente” ocorre de maneira cordial, como vemos no turno 382.

A partir do turno 387, quando o escrevente pergunta se deve haver vírgula, a resposta negativa da díade, dizendo que deve ser uma interrogação, demonstra-nos que MA parece refletir consigo mesma acerca do que estava sendo linearizado e do que ela estava verbalizando para o escrevente. Ao que nos parece, a pergunta feita pelo escrevente não demonstra ser uma dúvida acerca da função do sinal de interrogação, mas sim se a ditante teria algo mais para inserir após a pergunta, tendo em vista que a vírgula daria continuidade à frase que MA estava verbalizando.

As referidas pontuações aqui destacadas mostraram serem produtos de um processo metalinguístico unilateral, em que somente uma pessoa da dupla toma a atitude e decide, sem nenhum estranhamento ou questionamento por parte do colega, no caso, do escrevente. Isso nos mostra que, mesmo a escrita sendo aos pares, a atitude de um tende a se sobressair quando ocorre a decisão do que deverá ser posto ou não na narrativa.

Abaixo, analisaremos a inserção da primeira ocorrência de hífen união no manuscrito.

Figura 63 – Estado do M1, aos 00:30:50, com indicação da sequência em que o primeiro hífen união foi inserido pelo escrevente L.D., assim como a sétima e a oitava vírgula, além do ponto final.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

409. LU*: (escreve [faze] e inicia o 'l', no entanto para e olha para a MA) Tracinho, 'lo'? (começa a colocar um hífen entre o 'e' e o 'l' mesmo antes da Mariana responder)

410. MA: (olhando para o manuscrito) ah, sim, traço (coloca o dedo indicador sobre a palavra e LU* escreve [lo] sem modificar o hífen ou o 'l' que já tinha começado, ficando a palavra final [faz-lo])... fazer, fazê-lo mais feliz (LU* escrevendo [mais]) Finalmente, um sol grandeee!

O primeiro hífen união inserido no manuscrito decorreu da percepção do escrevente que, mostrando-se inseguro acerca da inserção ou não, pergunta à sua

dupla se deve escrever o “tracinho”, linearizando-o antes mesmo de sua díade responder, como mostra o turno 409. No turno seguinte, a dupla manifesta concordância com o escrevente, reforçando então a necessidade do hífen união na escrita. O fato de o escrevente perguntar à sua companheira de escrita se deve utilizar o hífen união não significa, ao que nos parece, que ele não sabe as funções da referida pontuação, e sim que a resposta de MA faz parte do “ritual” da escrita aos pares, em que, mesmo sabendo do que deve ser posto, o escrevente apresenta tendência em apoiar a sua iniciativa no colega que forma a sua díade.

426. MA: (LU* escrevendo [do]) co...lori...do. **Ponto Final!** (LU* coloca ponto final na frase) Agora aeh... olha, olha, faz aqui **vírgula** (L* coloca a vírgula sobre o ponto final, acrescentando um traçinho). Nããã! (aproxima-se muito rápido da folha) Não é aí! É por ciiiima! (LU* coloca uma vírgula em baixo do ‘e’ da palavra triste. M. colocando o dedo sobre a palavra) Não, aqui nesta liinhaa!

427. LU*: (apontando com a ponta da caneta) Nesta aqui?

428. MA: Sim (LU* coloca a vírgula sobre a linha entre a palavra ‘triste’ e gostava’ sem eliminar a colocada anteriormente) Agora põe aqui novamente **ponto final** (LU* volta a fazer uma bolinha que se estende ao traçinho da vírgula que tinha colocado). Agora põe aqui risquinho (LU* rasurando a vírgula que tinha colocado embaixo do ‘e’ com uma bolinha) Muito bem!

429. LU*: (olhas uns poucos segundos para o que fez e colocando o dedo sobre o ponto final) Agora parece que tem **dois pontos!** ::: (A MA. aproxima-se, LU* fazendo um ‘x’ sobre a rasura da vírgula) Faço um ‘x’.

430. MA: Colorido. Ou então aumentas este, que ainda parece uma **vírgula**. Na... Muito bem!

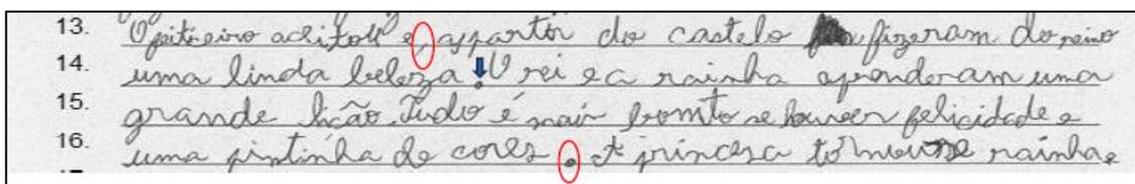
436. MA: O feiticeiro aceitou e (LU* escrevendo [e]) agora ‘e’ **vírgula** (LU* colocando vírgula e iniciando [a]) a partir do castelo... A... (LU* iniciando o ‘p’ junto ao ‘a’ [ap]) Não, não é junto.

O turno 426 evidencia a colocação de ponto final, que mostrou ser uma inserção pacífica entre a dupla. Esse ponto final foi linearizado pelo escrevente no momento que MA dita para ele que essa pontuação deve ser colocada na narrativa. Ainda no turno 426, percebemos a existência de um ponto de tensão entre a díade acerca do uso de vírgula. A percepção de MA, reconhecendo a necessidade de haver vírgula, porém sem ser compreendida pelo escrevente, que demonstra não saber onde a referida pontuação deveria ser posta, causou tensão entre a dupla após a linearização do trecho aqui analisado, ocorrendo uma rasura em consequência disso.

Esse fato nos demonstra que a tensão é mais evidente após a linearização do trecho onde a pontuação deve ser inserida, tendo em vista que após a narrativa ter sido escrita, há uma tendência em rasurar aquilo que já fora linearizado na folha, como ocorreu no trecho em análise. No turno 429, o escrevente, na tentativa de reparar a rasura da vírgula, utiliza um “x” para anular o que havia sido posto de maneira inadequada. O turno 436 nos apresenta a inserção da oitava vírgula, linearizada a partir da percepção de MA, e que prontamente foi acatada na escrita pelo escrevente, torna em evidência uma característica da inserção de vírgulas no referido manuscrito: a ausência de tensão em sua linearização.

A seguir, faremos a análise

Figura 64 – Estado do M1, aos 00:34:32, com indicação da sequência em que a nona vírgula foi inserida pelo escrevente L.D., assim como o ponto final.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

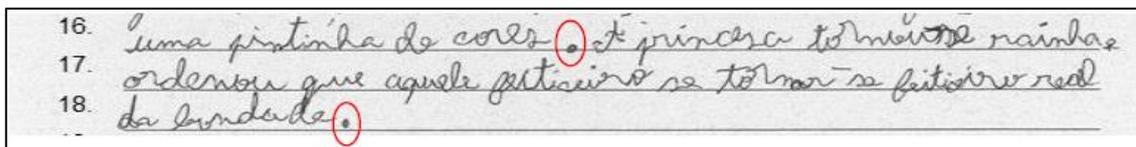
448. MA: uma linda beleza! (LU* escreve [uma linda beleza] enquanto a MA observa) O rei e a rainha... Agora, **ponto final.** :: O rei e a rainha aprenderam uma lição.
 452. MA: (aproxima-se e olha para o manuscrito LU* escrevendo [aprenderam]) aprenderam uma lição. Uma grande lição. (LU* escreve [uma grande lição], a MA olha quando o LU* está e escrever [lição]) Liii...ção. Tudo é mais... **ponto final.** (LU* coloca ponto final) Tudo é mais bonito se, se nós agirmoos...

O turno 448 apresenta a verbalização de MA acerca do ponto final após a expressão “uma linda beleza”. Esta, por se tratar de uma expressão exclamativa, deveria ter sido pontuada com exclamação, porém a reflexão feita por MA foi de que o ponto final era o adequado para marcar tal expressão. Sem nenhuma resposta adversa do escrevente, o ponto final é linearizado. Um fato que nos chama a atenção é que logo após esse ponto houve a inserção de uma maiúscula, que foi linearizada sem nenhum comentário reflexivo por parte do escrevente ou de sua díade, ou seja, a maiúscula foi posta sem nenhuma metalinguagem ter sido verbalizada. O outro ponto final linearizado também foi resultado da decisão de MA, e não do escrevente. Este

mostrou-se passivo e concordante em relação às orientações de MA, linearizando sem nenhum comentário contrário ao que sua díade estava propondo.

O trecho abaixo, mostra-nos a parte final do manuscrito que aqui analisamos.

Figura 65 – Estado do M1, aos 00:37:54, com indicação da sequência em que os últimos pontos finais do manuscrito foram inseridos pelo escrevente L.D.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

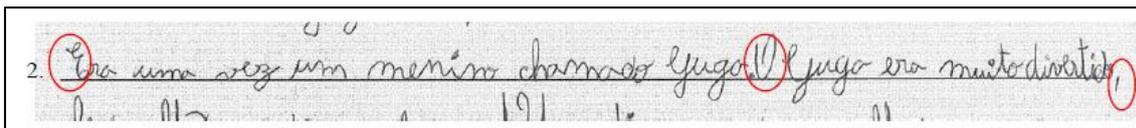
467. LU*: (escreve [A princesa tornou] mas rasura o 'r' colocando 'se' por cima e continua a escrever [tornouse rainha]. M. não estava a acompanhar a escrita). Pronto. :: Eeeee **pooonto final!**

O último sinal de pontuação utilizado no manuscrito foi o ponto final. Diferentemente da inserção da maioria dos sinais de pontuação, o referido ponto final foi linearizado pelo escrevente, no momento que estava sendo posto na narrativa e não houve interrupções por parte de sua díade.

7.2 As verbalizações de D4 no manuscrito “O Guga na praia”

O primeiro manuscrito (M1) da díade D4, que aqui analisaremos, corresponde ao primeiro processo de produção textual (P1) da dupla registrado pelo Sistema Ramos. Escrito com 133 palavras, distribuídas entre 5 parágrafos, o manuscrito marca a primeira história criada e escrita pela díade, que, além das marcas mencionadas, conta com: 5 vírgulas, 6 pontos finais, 20 maiúsculas, 2 travessões, 4 hifens união, 3 exclamações, 1 interrogação, 2 aspas e 2 dois pontos. Destacamos abaixo as posições ocupadas por tais pontuações, identificando numericamente as sequências de ocorrências dessa pontuação, junto com o diálogo estabelecido pela dupla ao longo da linearização do manuscrito.

Figura 66 – Estado do M1, aos 00:09:38, com indicação da sequência em que o primeiro ponto final do manuscrito foi inserido, assim como a primeira vírgula, pela escrevente C.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Antes de falarmos sobre o primeiro ponto final e a primeira vírgula que aparece no manuscrito, convém destacarmos que as aspas duplas presentes no manuscrito são linearizadas no título na história, porém não houve comentários metalinguísticos acerca da inserção dessa pontuação. As aspas inseridas não foram comentadas nem pela escrevente, nem por sua dupla. Outra marca que aparece, entretanto sem comentários, são as maiúsculas presentes no título “O Guga na praia”, e no parágrafo introdutório da narrativa. A maiúscula foi posta pela escrevente na letra “e” da expressão “Era uma vez...”, após o ponto final “O” e na letra inicial do nome do personagem “Guga”, sem que se fizesse alguma reflexão sobre o porquê de a maiúscula estar sendo utilizada. Essa postura da díade reforça a possibilidade de tais usos assertivos já estarem consolidados no aprendizado dos recém-alfabetizados, que aqui analisamos, fato que parece dispensar a verbalização acerca do que está sendo posto.

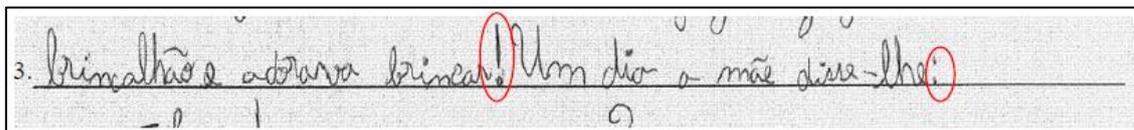
Abaixo, mostraremos que há verbalização em relação ao primeiro ponto final que é posto na narrativa.

78. CA*: (pedindo que JO espere um tempo até que ela consiga escrever) Espera um tempinho. Olha tem que enganar como fiz naquela folha quando estava ao pé de Afonso... Depois colocar umas palavras. (retoma o texto e reler) Era uma vez um... [um menino] um menino chamado Guga (Sugerindo a continuação da história olhando para JO que balança a cabeça concordando com CA*). (SI) Pontinho. (marcando o ponto após a palavra “Guga” [] [O Guga] (após grafar “O Guga”, Carolina, olhando e verbalizando a continuação da história para JO, que balança a cabeça concordando) O Guga era muito divertido, brincalhão e adorava brincar... o Guga...ai isto dói! (tocando na ponta da caneta) isto dói Vou pôr assim.. é melhor não pôr assim. (ainda falando da posição da caneta em suas mãos). o Guga... (olhando para JO e perguntando) Como que era? O Guga...era [era]

Apesar de ser verbalizado, o ponto final inserido pela escrevente apenas é mencionado. Não houve por parte de nenhuma das alunas qualquer reflexão que demonstrasse dúvida ou certeza na colocação desse ponto. Ao relacionarmos com a dupla D2, percebemos que D4 também faz uma boa utilização gramatical de pontuação,

mas apresenta uma tendência em não discutir os motivos que a leva a linearizar a pontuação utilizada.

Figura 67 – Estado do M1, aos 00:11:22, com indicação da sequência em que a exclamação foi inserida, assim como os dois pontos, pela escrevente C.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

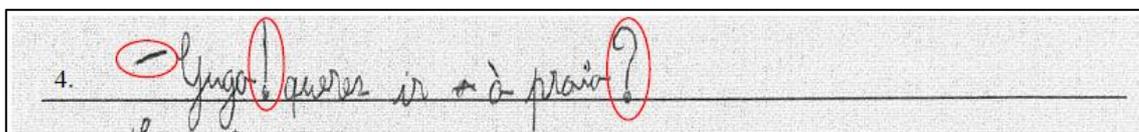
82. CA*: (continuando a escrever e falando o que escreve) brin [brin] car [car].
 Ponto final ou ponto de exclamação? (perguntando e olhando para JO) :... (voltando a reler o texto) Era muito divertido, brincahã e aduraa brincar.
83. PROFESSORA: (aproximando-se das alunas e ajustando a caneta na mão de Carolina) Segura assim a caneta. Assim...isso!
84. CA*: Professora.. ok.. sim! Oh, professora, aqui... O Guga era muito divertido, brincahã e aduraa brincar. Pomos um ponto final ou um ponto de exclamação?
85. PROFESSORA: (respondendo a pergunta feita por CA*) Tu és que sabe... vocês é que sabem... podem fazer como vocês quiserem.
86. CA*: Pomos um ponto de exclamação (decidindo pelo ponto de exclamação e olhando para JO). (SI)
94. CA*: (olhando para JO e falando) Um dia a mãe disse... disse-lhe [disse-lhe] (SI) eu não me enganei uma única vez... inscrevendo o sinal de pontuação dois pontos após “disse-lhe” [:]

O uso do sinal de exclamação parte da atitude da escrevente, que percebe poder haver a necessidade de utilização da pontuação. A finalização da sequência de adjetivos atribuídos ao personagem abriu espaço para que essa sequência fosse marcada tanto pelo ponto final, quanto pela exclamação. A dúvida da escrevente mobilizou a presença da professora à mesa da díade para sanar o questionamento acerca de qual pontuação utilizar. A resposta da docente, presente no turno 85, expõe que a criança tinha a liberdade de escolha de qual sinal linearizar. Chamamos a atenção para a resposta dada pela professora à dupla. Não houve por parte dela questionamentos que levantassem uma maior reflexão da dupla, pois, ao que nos parece, a professora sabia que a díade, ao levantar tal indagação, não incorreria em nenhum erro se pusesse o ponto final ou a exclamação. Deixar a decisão por parte dos estudantes parece ser uma atitude de confiança da docente.

No turno 94, a fala da escrevente ao linearizar os dois pontos nos mostra que a

díade é bastante segura quanto à pontuação que utiliza. Sem realizar comentários adversos, a dupla aceita em silêncio o que a escrevente põe no manuscrito, mostrando-nos que o processo de escrita aos pares requer, além de outras características, confiança nas ideias e na tomada de iniciativa do outro. Essa confiança fez com que os dois pontos, adequadamente, pelos critérios gramaticais, tendo em vista que antecipa a fala do personagem, fossem linearizados, sem comentários adversos e que gerassem atritos entre as alunas.

Figura 68 – Estado do M1, aos 00:14:01, com indicação da sequência em que o travessão foi inserido, assim como a exclamação e a interrogação, pela escrevente CA.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

95. CA*: (explicando para JO como se deve fazer a margem tal como a professora ensinou) Faz assim como a professora ensinou... [] põe aqui o dedinho e faz um traço à frente. (colocando o dedo para marcar a margem). Guuuuuuu...gaa... [Guga]
101. CA*: é parágrafo? (fazendo a pergunta para JO) Professora... (chamando a professora e pedindo que JO levante a mão para chamar a professora) põe o dedo no ar, JO. Tens que botar o dedo no ar e ajudar. (aproximando-se do microfone de JO) Tens que (SI) microfone aqui [] Olá, sou JO R...!
- 105 CA*: (falando com a professora que acabara de se aproximar da dupla) Professora, aqui.. Guga, queres ir à praia? :...Depois o Guga dizer... e o Guga respondeu. **Eu ponho na outra linha? Ou continua aqui?**
106. PROFESSORA: (respondendo à pergunta de CA*)Você que sabe. Não posso dizer isso.
107. CA*: (lamentando a resposta da professora) Ohh..ahmm...
108. PROFESSORA: (ainda falando com CA* sobre onde deve ser a continuação do texto) Queres dizer o que? O Guga responde?
109. CA*: sim!
110. PROFESSORA: Guga, queres ir à praia? Agora é a resposta do Guga.
111. CA*: sim!
112. PROFESSORA: (sugerindo a continuação na linha seguinte) faz na **outra linha.**

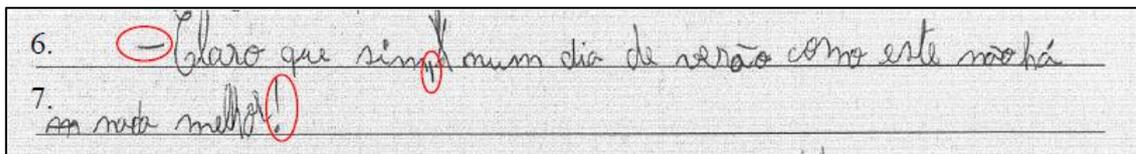
O turno 95 expõe a dinâmica da dupla acerca do uso de travessão para dar início ao discurso direto. No trecho, percebemos que, na metalinguagem utilizada para a colocação da pontuação, os ensinamentos dados pela professora da turma em momentos anteriores à escrita do manuscrito foi um ponto marcante exposto na

verbalização da dupla. É presente na metalinguagem utilizada pela escrevente o modo encontrado pela docente e transmitido aos alunos de linearizar o travessão. Ao dizer “Faz assim como a professora ensinou...[] põe aqui o dedinho e faz um traço à frente.”, a escrevente revela que a fala da professora é trazida para a reflexão realizada, mostrando-nos que essa dupla procura respaldo em sua escrita nos ensinamentos construídos pela docente em sala de aula.

Outro momento marcado, desta vez, pela participação ativa da professora é em relação à formação ou não de um novo parágrafo. Percebemos entre os turnos 105 a 112 que a dúvida em formar um novo parágrafo consegue ser desfeita quando a docente auxilia a díade. Mesmo aparentando não querer fazer parte da decisão da dupla, a docente auxilia e confirma então aquilo que a dupla aparentava saber, mas sentia-se insegura em realizar.

Vale destacar que o uso de travessão e a formação de um novo parágrafo ocuparam as atenções das alunas que não verbalizaram e, conseqüentemente, não refletiram sobre a necessidade de haver uma inicial maiúscula após a exclamação presente no vocativo “Guga!”. Também não houve menção à interrogação utilizada ao final do referido discurso direto. Houve a linearização, porém sem verbalização. Outro fato que nos chamou a atenção, mas não conseguimos aqui realizar maiores reflexões, foi o fato de o supracitado vocativo ter sido pontuado com exclamação, e não com vírgula, como, gramaticalmente, um vocativo costuma ser marcado. A falta de metalinguagem por parte da dupla nos impede de compreender o porquê dessa flutuação entre vírgula e exclamação, uma ocorrência que já havíamos apontado a existência em discussões anteriores.

Figura 69 – Estado do M1, aos 00:16:14, com indicação da sequência em que o travessão foi inserido, assim como a ocorrência de rasura para a colocação da vírgula e a exclamação, pela escrevente C.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

120. JO: Tens que tirar isto (apontando para o sinal de exclamação logo após a resposta “- Claro Que sim!” do personagem Guga)

121. CA*: AI. (rasura o sinal de exclamação e e seguida acrescenta uma vírgula). [] []

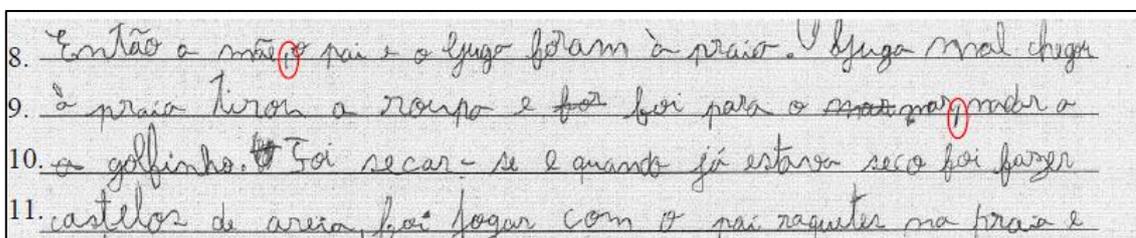
122. JO: (Continua lendo) :.. num dia....

123. CA*: Num [num] olha, devíamos ter deixado assim (referindo-se ao sinal de exclamação) para colocarmos uma letra maiúscula. dia.. diiiiia [dia]de verão [de verão] (a professora se aproxima para reposicionar a caneta na mão de CA*)

O sinal de travessão, iniciando o discurso direto do personagem, foi inserido, porém sem nenhum comentário acerca dessa inserção. O comentário que é feito a partir do turno 120 ao 121 é sobre uma rasura realizada para a colocação de vírgula no lugar de exclamação. Ao dizer no turno 120 que a escrevente precisa retirar o sinal de exclamação que já havia sido linearizado, percebemos que a metalinguagem da díade expõe que houve uma rasura por substituição, em que a exclamação é rasurada sendo colocada uma vírgula em seu lugar.

Tal situação reflete o quão é flutuante para a díade o uso de exclamação substituindo a vírgula e vice-versa, tendo em vista que já havíamos apontado a ocorrência de exclamação em lugares onde se espera haver uma vírgula. No turno 123 percebemos que a referida rasura causou um ponto de tensão entre a díade, evidenciado pelo comentário desdobrado feito pela escrevente, que demonstra não ter ficado satisfeita com o uso da vírgula, preferindo a exclamação, já que esta permitiria um uso de maiúscula na palavra seguinte. Este fato, porém, choca-se com o que vimos na figura 68, linha 4, onde, após o sinal de exclamação, escreveu-se com minúscula a palavra seguinte.

Figura 70 – Estado do M1, aos 00:19:27, com indicação da sequência em que duas vírgulas foram inseridas, assim como a ocorrência de rasura para a colocação da vírgula e a exclamação, pela escrevente CA.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

128. CA*: (continuando a criação da história) Então foram... é aqui (apontando para a linha de baixo onde continuará a escrever) [então]... Então o Guga, a mãe e o pai foram.... (olhando para JO) Então a mãe [a mãe] vírgula... [,] [o pai e o Guga] o pai e o Guga fooooooram [foram] à praia [à praia.]

136. CA*: o mar...vírgula [~~o mar...~~] ai...pro mar, vírgula [ma,] pro mar...

Os turnos 128 e 136 nos mostram as últimas verbalizações feitas pela dupla acerca das pontuações utilizadas no manuscrito. Este por sua vez não finaliza no referido trecho que estamos analisando, mas são nesses turnos que a díade realiza comentários das vírgulas que estão utilizando. Vale salientar que houve o uso de maiúsculas e ponto final no resto do manuscrito, porém não houve comentários sobre tais pontuações no *corpus* em análise.

A vírgula a qual se refere o turno 128 é verbalizada no momento que é linearizada numa sequência enumerativa de substantivos referentes aos personagens da narrativa “O Guga, a mãe e o pai”. Essa vírgula parte da iniciativa da escrevente que verbaliza a existência da referida pontuação enquanto escreve.

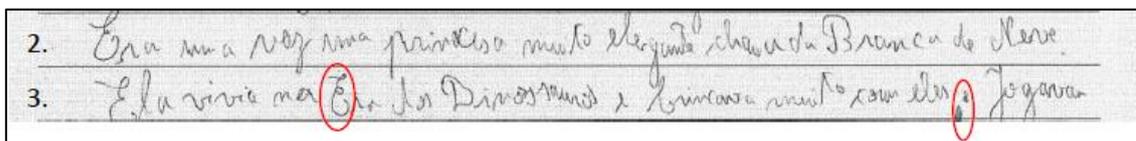
A outra vírgula presente também é iniciativa da escrevente, como podemos visualizar no turno 136, onde percebemos que houve uma rasura, não referente à pontuação, e sim de uma aparente confusão entre as palavras “mas” e “mar” linearizadas pela escrevente. Após perceber que escreveu “mas” no lugar de “mar”, a aluna rasura oralmente e na escrita a palavra “mas” que estava seguida de vírgula. A escrevente imediatamente escreve “mar” seguida de vírgula, ou seja, a rasura ocorreu devido ao fato de a vírgula estar acompanhando a palavra que foi rasurada, mas a sua função permaneceu com o outro vocábulo que foi escrito em substituição ao vocábulo anterior.

7.3 As verbalizações de D2 no manuscrito “Branca de Neve na barriga do T-Rex”

O segundo manuscrito (M2) da díade D2, que aqui analisaremos, corresponde ao segundo processo de produção textual (P2) da dupla registrado pelo Sistema Ramos. Escrito com 168 palavras, distribuídas entre 11 parágrafos, o manuscrito marca a primeira história criada e escrita pela díade, que, além das marcas mencionadas, conta com: 11 vírgulas, 11 pontos finais, 50 maiúsculas, 2 travessões, 5 hifens união, 1 hífen divisão, 10 exclamações, 1 interrogação, 2 aspas, 1 ponto e vírgula e 4 dois pontos. Destacamos abaixo as posições ocupadas por tais pontuações, identificando

numericamente as sequências de ocorrências dessa pontuação, junto com o diálogo estabelecido pela dupla ao longo da linearização do manuscrito.

Figura 71 – Estado do M2, aos 00:12:27, com indicação da sequência em que a primeira maiúscula é inserida pela escrevente Mariana.

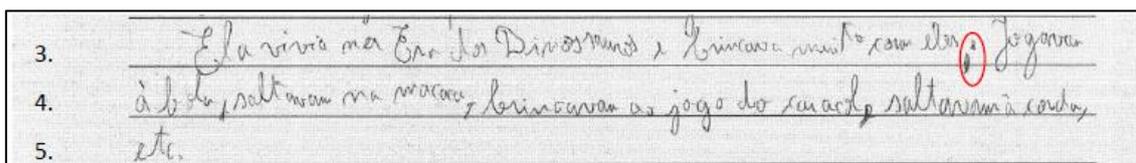


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

61. MA*: Tive uma ideia... Ela vivia no tempo dos dinossauros. (E escreve [Ela vivia]) Ela vivia no, na era dos dinossauros. [na Era].
62. LU: Era? “Era” com letra maiúscula?
63. MA*: É apenas o que sei escrever (Evidenciando que o conhecimento que tinha da escrita da palavra “Era” dava-se com inicial maiúscula.) [dos Dinossauros] (Silabando enquanto escrevia). Na era dos dinossauros... Eu sou horrível para escrever com esta caneta pesada.

O turno 62 apresenta uma reflexão feita pelo estudante acerca da escrita inicial da palavra “Era”, presente na narrativa em construção. Ao verbalizar a pergunta feita para a escrevente, o aluno, ao que parece, produz um momento de tensão por questionar a maiúscula que já havia sido linearizada no manuscrito. No turno 63, a resposta da escrevente evidencia-nos que o uso da maiúscula não foi produto de uma ação aleatória, mas sim de um conhecimento já internalizado sobre o uso de maiúscula. Não houve por parte da escrevente qualquer verbalização que justificasse com mais propriedade o porquê da utilização. Ela demonstra saber, apenas isso, sem muitos comentários sobre.

Figura 72 – Estado do M2, aos 00:15:35, com indicação da sequência em que a primeira maiúscula é inserida pela escrevente Mariana.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

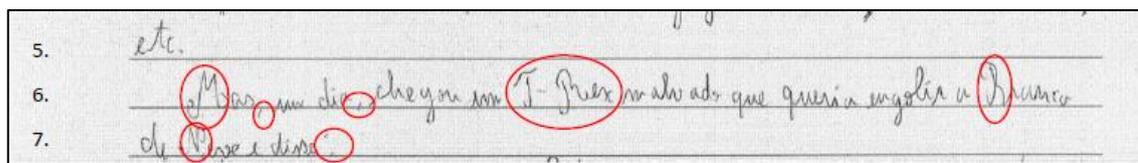
74. MA*: (Lendo o que já estava escrito) Ela vivia na era dos dinossauros e brincava muito com eles. (Em seguida, coloca um ponto e vírgula e comenta o porquê de usar essa pontuação.) [.] Fica bonito com esse. (E segue escrevendo a história) Jo... [jogava]
78. MA*: E brincavam o jogo do caracol [.] [brincavam ao jogo do caracol] [.] (Silabando enquanto escrevia) [L] (A professora chega perto de MA* e corrige o modo como ela segura a caneta.) É justamente pesada (Comenta com LU e retorna a pensar a escrita da história) Caracol e... e...e...e...e? O que que você disse que vamos escolher? Que brincadeira... [L]
81. LU: Reticências (Pedindo para MA* usar a pontuação)
82. MA*: Saltavam à corda, etcetera. [etc] [.] Assim (E mostra a escrita a LU)
83. LU: Et...
84. MA*: É assim, é assim que se escreve etcetera.
85. LU: Etcetera (Sorrindo)
86. MA*: Etcetera. (Olhando para a folha)
87. LU: Eu não ponho etcetera, eu ponho reticências.

No turno 74, observamos que a escrevente toma unilateralmente a decisão de colocar um ponto e vírgula, sem, contudo, ser advertida pela sua dupla, que se mantém calado ao observar a colocação da pontuação pela escrevente. O que nos chama a atenção é o motivo para a inserção da pontuação. Ao verbalizar “Fica bonito com esse”, a escrevente deixa transparecer que fez o uso do ponto e vírgula por critério estético, e não gramatical. Destaquemos aqui que em reflexões anteriores chegamos a dizer que o ponto e vírgula seria um ponto acompanhado de uma rasura, no entanto, só agora concluímos que não foi rasura, e sim um ponto e vírgula.

Do turno 81 ao 87 vemos que LU pede para a escrevente fazer o uso de reticências, mas foi ignorado pela escrevente, que lineariza, após o comentário de seu colega, “etc.”. Este fato nos remete a um ponto de tensão entre a dupla: A escrevente lineariza algo que sua díade discorda. Ao que nos parece, o uso de reticências para o aluno demonstra ser uma maneira mais prática para ele do que o uso de etcétera.

Abaixo, seguimos com mais análises acerca do uso da pontuação em outro trecho da narrativa.

Figura 73 – Estado do M2, aos 00:18:21, com indicação da sequência em que os dois pontos são inseridos pela escrevente Mariana.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

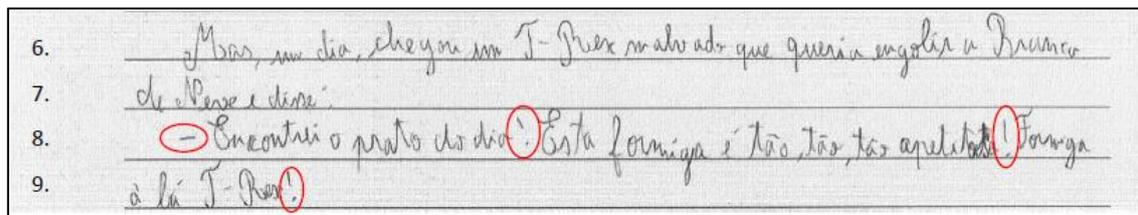
99. MA*: E en... É e engoliu-a. Então, mas um dia [Mas, um dia] Mas um dia, chegou um, um T-Rex malvado [chegou um T-Rex malvado]
 100. LU: Malvado. Que não era um dos dela.
 101. MA*: Que não era assim... Um T-Rex malvado que queria comer a Branca de Neve e disse... Que queria engolir a Branca de Neve e disse [que queria engolir]
 102. LU: Engolir... Engolir (Sorri)
 103. MA*: Engolir...
 104. LU: Em dez grafos.
 105. MA*: A Branca de Neve e disse... [a Branca de Neve e disse] E disse.
 106. LU: Dois pontos (E MA* coloca a pontuação [])

É importante mencionarmos que o referido trecho presente na figura 75 contabiliza 5 usos de maiúsculas, 2 vírgulas e 1 dois pontos. Contudo, à exceção dos dois pontos, percebemos que as demais pontuações não foram verbalizadas no momento da linearização, nem após esta ocorrer.

A ausência de metalinguagem verbalizada nas ocasiões mencionadas pode ser justificada pelo fato de a escrevente tomar para si a responsabilidade da escrita, dispensando o auxílio de seu colega, e também devido ao seu conhecimento que já adquiriu acerca dos usos dos sinais de pontuação, fato comprovado tendo em vista os vários momentos, neste trabalho registrado, em que a escrevente apresenta domínio nos comentários feitos sobre os motivos que a levaram pontuar a narrativa construída e linearizada, seja por ela, ou pela sua díade.

Como podemos visualizar no turno 106, a única ocorrência de verbalização sobre os sinais de pontuação utilizados partiu de LU em direção à escrevente e, mesmo assim, não foi um comentário reflexivo. Ele apenas diz “Dois pontos” e, prontamente, é ouvido pela escrevente, que acata sua fala e lineariza os dois pontos, o que comprova que tanto a escrevente quanto sua dupla pensaram esse sinal de pontuação e concordaram ambos sobre a necessidade dele finalizar o parágrafo. A ausência de tensão é vista por nós como o resultado de um conhecimento gramatical consolidado, em que não há dúvidas em relação à função desempenhada pela pontuação no manuscrito.

Figura 74 – Estado do M2, aos 00:18:21, com indicação da sequência em que os dois pontos são inseridos pela escrevente Mariana.

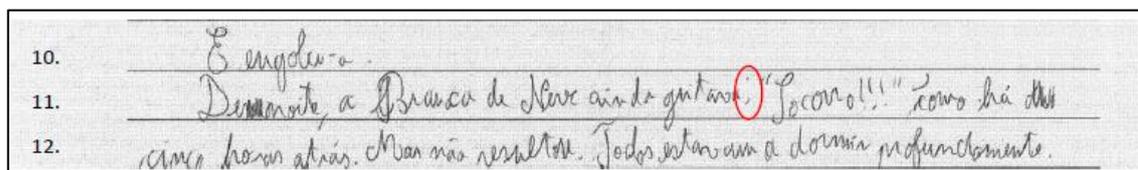


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

107. MA*: Mas que formiga tão, tão, tão apetitosa. (Sorrindo e escreve o travessão) []
 108. LU: Ora! Finalmente encontrei o prato do dia.
 109. MA*: E finalmente, encontrei o pra... O prato do dia e disse esta formiga é tão, tão, tão apetitosa!
 110. LU: Encontrei um (SI)
 111. MA*: Não. É assim, encontrei o prato do dia. Encontrei o prato do dia. [Encontrei o prato do dia!] Encontrei o prato do dia.

Na ocasião acima, figura 74, também temos uma situação parecida com a anterior, em que sinais de pontuação foram linearizados, porém sem nenhuma reflexão sendo exposta nos comentários verbalizados, como podemos observar no turno 107, onde a escrevente fala o nome do sinal utilizado, no caso o travessão, mas não externaliza o porquê de sua decisão unilateral, já que não houve a participação de sua dupla na escolha da pontuação no manuscrito. Vale salientar que a linearização da referida pontuação ocorre antes da linearização das palavras, o que nos demonstra que a escrevente tem concretizado em seus conhecimentos que a fala dos personagens, a qual chamamos linguisticamente de discurso direto, deve sempre ser antecedida de travessão.

Figura 75 – Estado do M2, aos 00:21:11, com indicação da sequência em que os dois pontos são inseridos pela escrevente Mariana.



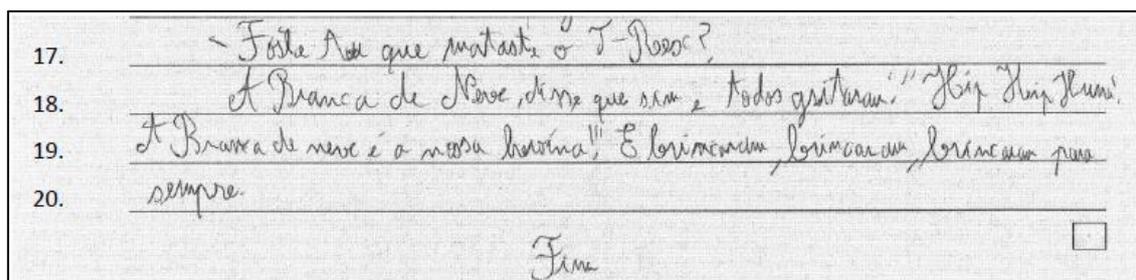
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

139. LU: Gritava (Repetindo a palavra para MA* escrever) dois pontos. (Para que MA* utilizasse a pontuação. E assim MA* fez [])

140. MA*: So... Socorro [] (LU também pronunciou a palavra ao mesmo tempo que MA* pronunciava e escrevia.) ["socorro!"] (MA* usou aspas e exclamação sem que fosse necessário a díade falar sobre pontuação utilizar.) Socorro. (Pronunciando baixinho após escrever a palavra.) Como... como há:: (E para pensar sobre a escrita da palavra.) [como há]

No turno 139, vemos que a escrevente lineariza os dois pontos após a fala de sua dupla. Essa linearização ocorreu de maneira tranquila, sem que houvesse pontos de tensão entre a escrevente e seu colega. Já no turno 140, a linearização das aspas e da exclamação decorre da atitude da escrevente, que utiliza as pontuações associadas à palavra “socorro”, uma interjeição marcada duplamente com aspas, isolando o discurso direto, e com exclamação, para denotar o pedido de socorro manifestado pela palavra.

Figura 76 – Estado do M2, aos 00:33:18, com indicação do questionamento do estudante sobre a quantidade de parágrafos no manuscrito.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

184. MA*: E todos gritam hip, hip, hurra! Viva a Branca de Neve...
 185. LU: Hip, hip, hurra!
 186. MA*: Disseram, disseram assim hip, hip, hurra, a Branca de Neve é a nossa heroína, matou o T-Rex malvado.
 187. LU: Não achas que tem muitos parágrafos? (Questionando a quantidade de parágrafos no texto. Mas, MA* ignora a fala de LU e volta a escrever. ["hip, hip, hurra!"])

A figura 76 nos mostra as últimas linhas do manuscrito, onde marcas de pontuação foram utilizadas pela dupla, como o uso de travessão, interrogação, maiúsculas, dois pontos, aspas, vírgulas e ponto final. Como vemos, em especial no turno 187, houve a linearização de aspas, vírgulas e exclamação, contudo não vemos reflexões metalinguísticas sendo externadas pela escrevente ou por sua díade. A única verbalização que podemos ver no mesmo turno é um questionamento do estudante acerca da quantidade de parágrafos no manuscrito, mas como podemos

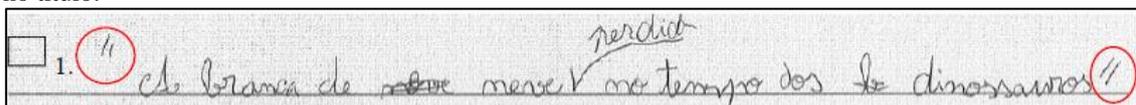
observar, a fala dele foi ignorada pela escrevente, que segue linearizando o manuscrito, sem expor os motivos de suas escolhas.

Isso nos mostra que mesmo a escrita sendo aos pares, algumas atitudes de quem escreve são silenciadas, ao que nos parece, pela segurança que o conhecimento gramatical adquirido reserva a quem está com a função de linearizar o manuscrito.

7.4 As verbalizações de D4 no manuscrito “A Branca de Neve perdida na barriga do dinossauro”

O segundo manuscrito (M2) da díade D4, que aqui analisaremos, corresponde ao segundo processo de produção textual (P2) da dupla registrado pelo Sistema Ramos. Escrito com 140 palavras, distribuídas entre 3 parágrafos, o manuscrito marca a segunda história criada e escrita pela díade, que, além das marcas mencionadas, conta com: 5 vírgulas, 7 pontos finais, 15 maiúsculas, 1 travessão, 3 hifens união, 2 aspas, 1 exclamação e 1 dois pontos. Destacamos abaixo as posições ocupadas por tais pontuações, identificando numericamente as sequências de ocorrências dessa pontuação, junto com o diálogo estabelecido pela dupla ao longo da linearização do manuscrito.

Figura 77 – Estado do M2, aos 00:28:45, com indicação do momento em que as aspas foram utilizadas no título.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

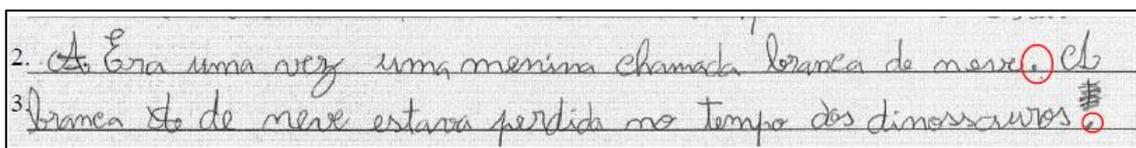
50. JO*: E agora?
 51. CA: *Agora assim... (pegando a caneta das mão de JO e escrevendo as aspas que antecedem o título)*
 52. JO*: (recebe a caneta de volta e escreve o título)

A primeira pontuação utilizada no M2 de D4 são as aspas, que destacam o título da narrativa. Salientemos aqui que o uso dessa pontuação conferindo destaque ao título é uma característica constante da referida díade, que, em todos os manuscritos aqui analisados, utilizou das aspas para destacá-lo.

Outro ponto que merece o nosso destaque é que as aspas foram inseridas no manuscrito por ação de CA, e não da escrevente, como podemos observar no turno

51, em que a estudante, mesmo não sendo a responsável por escrever esse manuscrito, toma a atitude de pegar a caneta, linearizar as aspas e depois devolve a folha para a escrevente do dia. Não podemos deixar de frisar que no manuscrito anterior da díade, em que CA foi a escrevente, foram as atitudes desta que justificaram a maior parte dos sinais de pontuação utilizados, o que, para nós, significa dizer que na escrita aos pares, os sinais de pontuação surgem, majoritariamente, em decorrência da atitude dominante de um dos pares. O trecho a seguir nos mostra outra situação em que a atitude de colocar a pontuação parte de CA.

Figura 78 – Estado do M2, aos 00:28:45, com indicação do momento em que os pontos finais e uma exclamação foram utilizados.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

75. CA: Escreveste “nove” e novo é um ‘o’”. **Ponto final.**
 92. CA: é! (que continua observando a escrita de JO*) “au” (de dinossauros) **“ponto final”**
 93. JO*: **Ai... os pontos finais.**
 112. CA: ponto final. Ó deixa ver ::: (puxando a folha) estava perdida no tempo dos dinossauros (relendo) **Acho que aqui tem que ser um ponto de exclamação. é que não fica interessante com um ponto final. (JO* coloca um ponto de exclamação)**

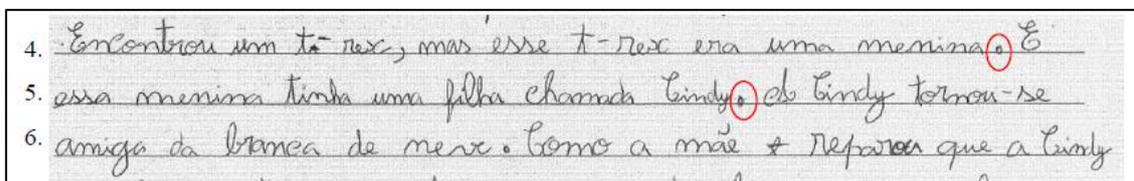
Como podemos visualizar, nos turnos acima, novamente, a atitude de colocar os pontos finais parte de CA, e não da escrevente do manuscrito. A atitude desta, no turno 93, demonstra, ao que parece, saber que os pontos finais deveriam estar após a palavra “neve”, que finaliza a apresentação da personagem principal da narrativa, mas essa possível lembrança passa a ser ativada na escrevente após a atitude de sua dupla, que verbaliza a necessidade do uso de ponto final, mas sem nenhuma reflexão ser exposta, que justifique a linearização dessa pontuação no manuscrito.

No turno 112, entretanto, CA parece demonstrar arrependimento do ponto final utilizado, verbalizando para a escrevente que seria mais interessante o uso de uma exclamação, no lugar do ponto final, que já havia sido linearizado. A escrevente, prontamente, promove uma rasura no ponto final, linearizando por cima deste a

exclamação. Com isso, a única exclamação presente no manuscrito surge por meio da rasura, explicada por ser mais interessante para finalizar o trecho acima descrito.

Esse uso de exclamação no lugar de ponto final nos remete ao que Chacon (1998) chama de ritmo. O referido ritmo presente no manuscrito em análise surge da necessidade de evidenciar um possível suspense ou drama vivenciado pela personagem principal: ela estava perdida no tempo dos dinossauros, e isso gerou um drama para a personagem na narrativa. Nesse sentido, o que podemos interpretar como não sendo interessante usar o ponto final é que este não geraria um ritmo que levasse ao suspense, como muito bem o fez a exclamação.

Figura 79 – Estado do M2, aos 00:28:45, com indicação do momento em que os pontos finais foram utilizados.



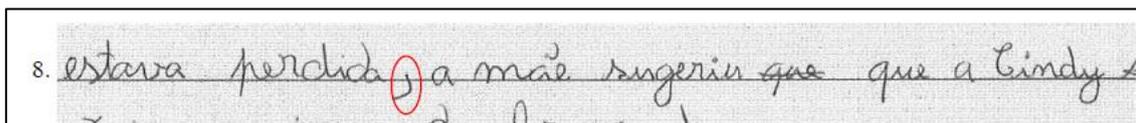
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

131. CA: (relendo o texto) ... chamada Cindy. O que havíamos combinado? (perguntando para a colega) (relendo o texto novamente) E essa menina tinha uma filha chamada Cindy. **Ponto final.**
132. JO*: **Ponto final?**
133. CA: **É!**
134. JO*: **São pontos finais.** (sorrindo)
135. CA: **Então marca.**
(Carolina pega a folha para reler o texto em silêncio)
153. CA: Como a mãe...
154. JO*: **Ponto final?**
155. CA: **Sim! Ponto final.** Como a mãe...

As verbalizações expostas acima apresentam a sequência em que o ponto final é colocado após a apresentação de uma personagem da narrativa. Gramaticalmente, o ponto final foi necessário e a dupla, mais especificamente CA, compreendeu a necessidade de utilizar essa pontuação, e a fala dela expõe que o seu conhecimento acerca de pontuação foi decisivo para que ela apenas pedisse à sua colega a inserção do ponto final. Não houve nessa fala, porém, comentários aprofundados, que justificassem mais amplamente a necessidade do ponto final, mas a estudante sabia que ele deveria ser posto.

O conhecimento internalizado que as estudantes possuem sobre os usos da pontuação tem se mostrado efetivo nas escolhas dos sinais e os locais que estes ocupam no manuscrito. As crianças, quando verbalizam, expõem que o sinal de pontuação deve ser linearizado, mas pouco discutem sobre a sua função.

Figura 80 – Estado do M2, aos 00:46:26, com indicação do momento em que a vírgula foi inserida.



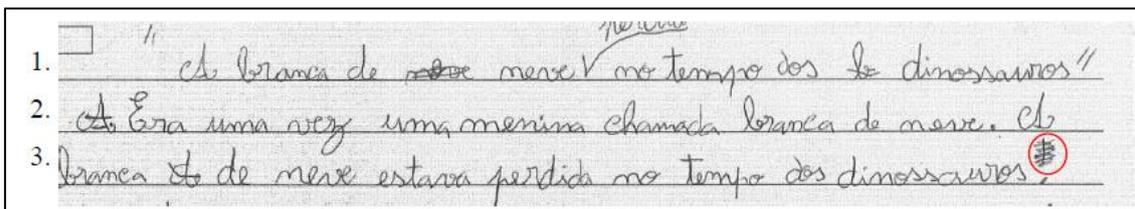
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

186. CA: estava perdida a mãe sugeriu::: (apontando para o lugar da vírgula)
vírgula... a mãe:: (levante a mão chamando a professora)

O turno 186 nos mostra o contexto em que a vírgula é linearizada. Novamente, é o olhar de CA que se atém para a colocação dessa pontuação. Mesmo não estando no papel de escrevente do manuscrito, é a referida estudante que se mostrou atenta aos usos das pontuações por todo o manuscrito. A vírgula se encontra, gramaticalmente falando, em posição de fronteira entre uma oração conformativa e sua oração principal. Nenhuma reflexão, porém, é feita pelas estudantes, mas o fato de CA verbalizar que a vírgula deveria estar após “perdida”, gera-nos uma compreensão de que a aluna foi sensível, mesmo que não mostrando isso verbalmente, à separação entre as orações.

A sensibilidade sobre a necessidade de inserção da pontuação existe, mesmo que ela não seja exposta em forma de palavras, mas percebemos que a metalinguagem acontece, mesmo que em silêncio. O fato de as pontuações ocuparem lugares corretos, de acordo com a gramática normativa, diz-nos que essa metalinguagem ocorre, apesar da ausência de explicações.

Figura 81 – Estado do M2, aos 00:46:26, com indicação do momento em que a exclamação foi rasurada.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

189. CA: Vamos reler!!! (começam) A Branca de neve perdida no tempo dos dinossauros. Era umA vez uma menina chamada Branca de Neve. A Branca de neve estava perdida no tempo dos dinossauros. **Peraí! Vamos riscar isto! (riscando o ponto de exclamação)**

Seguindo e respeitando o tempo cronológico de inserção da pontuação, percebemos que houve uma rasura momentos após um ponto final ter sido linearizado³¹. Como vemos no turno 189, a estudante, ao reler o trecho que já havia sido linearizado, desiste de manter a exclamação que havia sido inserida, sob a forma de rasura, para substituir o ponto final que havia sido linearizado no manuscrito. Ao que percebemos, a releitura da aluna permitiu um redirecionamento no uso da pontuação, ocasionando a rasura do sinal de exclamação que passa a ser substituído pelo ponto final, que antes se mostrou não ser interessante para a díade, de acordo com a verbalização de CA. Essa segunda rasura, de substituição, foi decisiva para que o ponto final fosse utilizado no manuscrito.

A atitude da aluna nos mostra que a releitura realizada se torna um fator importante para a tomada de decisão quanto ao uso da pontuação, permitindo que a inserção de um determinado sinal de pontuação seja refeita. Vale salientar que a referida rasura não afetou efetivamente a parte sintática do manuscrito. O que gerou, a nosso ver, foi uma quebra no ritmo do que estava sendo dito pelo personagem, tendo em vista que a exclamação atribui maior cadência à fala dos personagens numa narrativa.

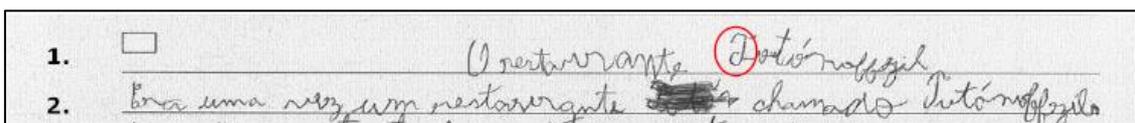
7.5 As verbalizações de D2 no manuscrito “O Restaurante Totónoffezil”

O terceiro manuscrito (M3) da díade D2, que aqui analisaremos, corresponde ao terceiro processo de produção textual (P3) da dupla registrado pelo Sistema Ramos. Escrito com 171 palavras, distribuídas entre 11 parágrafos, o manuscrito

³¹ Ver figura 80.

marca a terceira história criada e escrita pela díade, que, além das marcas mencionadas, conta com: 19 vírgulas, 8 pontos finais, 20 maiúsculas, 6 travessões, 5 hifens união, 4 exclamações, 3 dois pontos, e 1 interrogação. Destacamos abaixo as posições ocupadas por tais pontuações, identificando numericamente as sequências de ocorrências dessa pontuação, junto com o diálogo estabelecido pela dupla ao longo da linearização do manuscrito.

Figura 82 – Estado do M3, aos 00:12:48, com indicação do momento em que a díade discute o uso de maiúscula.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

238. MA: É alee... (olha para a folha e deixa a ideia incompleta) O restaurante, agora escreve Tótózil, com letra maiúscula, o têê(t)...
239. LU*: (pensa durante três segundos) Ah, e tal, têê(t) (expressão de dúvida) têêê(t)?!
240. MA: Ahm, sei. Queres escrever como se escreve Tótónofziil?
241. LU*: Então, têê(t)? Tê(t) (chega-se para trás na cadeira) Tê(t), tê(t), ó(o):: éfe(e)! Têêófe!
242. MA: Não... **L** Tótónofzil, fica melhor! :: Letra maiúscula, têê(t)... (o LU* escrevendo ([To])Tóóóó... Agora têêê(t)...
243. LU*: Grande?
244. MA: Nããã, um tê(t)... não, letra minúscula. (Luís escreve [to]) Tó, agora ó(o) com acento. (o LU* coloca o acento) Tótó::zii...,Nno...Tótóno...Tótónof.

A primeira verbalização acerca da pontuação utilizada no terceiro manuscrito da díade D2 advém da necessidade de marcar com inicial maiúscula o substantivo que nomeia o restaurante criado pela dupla para a composição da narrativa. Como era de se esperar, tendo em vista as observações feitas em análises anteriores, é de MA a tomada de decisão para o uso de maiúscula, apesar da referida aluna não estar como escrevente para este manuscrito. A preocupação em marcar com inicial maiúscula palavras que nomeiam personagens ou composições importantes para a narrativa vem se mostrando uma atitude presente em MA, ocupando esta a posição ou não de escrevente.

Quando no turno 242 a estudante afirma que o uso da maiúscula é mais adequado para a linearização da palavra, a resposta do escrevente no turno 243, ao

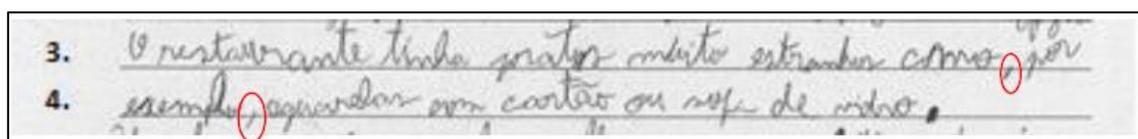
dizer “Grande?”, evidencia que para essa criança a maiúscula é sinônimo de destaque, isto é, uma letra que é utilizada para destacar algo, para evidenciar com mais precisão o início de uma palavra. A mesma resposta, que aparece como forma de uma pergunta, também demonstra um conhecimento, por parte do estudante, que ainda está se consolidando, tendo em vista que ele verbaliza uma dúvida, antes de linearizar a letra maiúscula.

Abaixo, seguimos analisando o uso de maiúscula em outro momento da linearização.

268. LU*:Tótó! (ri-se e coloca o dedo onde irá iniciar a escrita) **Escrevo também com letra maiúscula?**
269. MA: **Sim, era uma vez um restaurante chamado :: (espreita para a folha o LU* está a escrever [Tótó]) um restaurante... apaga isso e escreve Tótóno..., (diz sorrindo, pousa os cotovelos na mesa e com as mãos juntas os dedos muito esticados afasta-as como se estivesse a dizer uma grande marca): chamado Totónoffzil! É um nome um bocado estranho não é? Mas a professora já sabe dizer!**
277. MA: (lendo) Ehm, Tótónoffzil, **ponto final!**

Quando houve a necessidade de escrever a mesma palavra fora do título, ou seja, no corpo do manuscrito, o escrevente mostra-se em dúvida se a inicial maiúscula deveria ser escrita ou não, perguntando à sua díade como deveria linearizar a palavra, obtendo de sua colega uma resposta positiva. Ao que nos parece, a dúvida apresentada pelo escrevente demonstra-nos que o uso de maiúscula no início de nomes ainda não é um conhecimento consolidado para ele, como vemos no turno 268. Para o escrevente, o fato de uma mesma palavra estar no título ou no corpo do manuscrito mostra ser um ponto de contradição para ele. No turno 277, MA, após fazer a apresentação do personagem principal da história, o restaurante, segue orientando a sua dupla, mostrando que o ponto final deveria ser linearizado.

Figura 83 – Estado do M3, aos 00:19:08, com indicação do momento em que duas vírgulas foram linearizadas.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

332. MA: **Vírgula,..** (o LU* escreve a vírgula a seguir a como) :: po... Agora escreve, por... (escreve [poi])
336. MA: (O LU* escreve [exemplo] levanta a cabeça e não diz nada, a MA não se apercebe e ficam três segundos sem falar. A MA depois de se aperceber que o LU* tinha escrito, olha para a folha e coloca o dedo no final da última palavra) **...vírgula.** (o LU* corrige a haste do [l]) e coloca a vírgula) eh, vamos inventar um prato novo? Eh, gostas da ideia da aguarela com cartão?

Nos turnos acima, observamos o momento em que duas vírgulas foram inseridas, partindo da atitude de MA, que observa a linearização da narrativa e orienta o escrevente quanto ao que deve ser posto no manuscrito. O olhar atento da estudante não deixa passar, sem que seja percebida, a necessidade de utilização de vírgulas isolando a expressão “por exemplo”, uma explicativa que necessita de vírgulas duplas isolando-a. É a aluna que, no turno 332, lembra ao escrevente a necessidade de haver vírgula antes da linearização de “por” e após a linearização de “exemplo”, percepção que o escrevente não teve, mas que fora advertido por sua dupla que, atenta ao manuscrito, consegue verbalizar o uso de vírgulas duplas.

No turno abaixo, destacamos o que foi verbalizado no momento que o ponto final é linearizado no manuscrito³².

374. MA:...sopa de vidro, **ponto final.** (LU* coloca ponto final no final da frase) Agoraaa, agora aqui em baixo... (tenta indicar na folha mas não consegue porque o LU* ainda está a aperfeiçoar o ponto final. Espera dois segundos, quando o LU* levanta o braço.) Agora, aqui em baixo (indicando a linha seguinte) Um dia veio um homem chiiiquérrimo e disse...
375. LU*: (Escreve [Um dia] e olha para a MA) Um dia, **vírgula,** não é?
376. MA: (olha para o texto) Hhm... Um, um dia, vírgula, homem viu a ementa e disse espanta...
377. LU*: (interrompendo a MA e fingindo que faz a vírgula a volta do texto todo) Olha como eu vou fazer a **vírgula.**
378. MA: **Ó D.,** isso é exagerado... (LU* faz a vírgula corretamente) Um dia, um homem olhou...

O ponto final verbalizado no turno 374 parte da orientação de MA para o escrevente do manuscrito. A aluna pensa no ponto final antes mesmo de o trecho o qual ele encerra ser totalmente linearizado, o que nos faz compreender que a

³² Trecho linearizado aos 00:22:09.

estudante realizou reflexões metalinguísticas internamente, expondo em sua fala apenas o que resultou do seu processo mental.

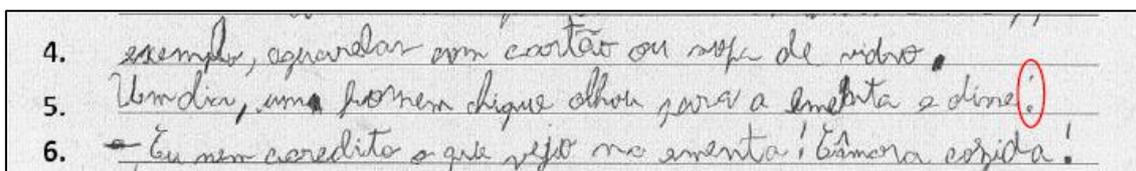
Essa característica, aliás, faz-se presente na maioria dos sinais de pontuação linearizados, isto é, a aluna fala apenas o resultado daquilo que pensou, não expressando em suas falas, na maioria das vezes, o porquê de estar utilizando determinada pontuação em determinado local no manuscrito. No mesmo turno, sem muitos detalhes, MA aponta para o local onde o escrevente deverá iniciar o próximo parágrafo. O “aqui em baixo” funciona na linguagem dela como iniciar um novo parágrafo.

O turno 375 nos chama a atenção por estarmos diante de uma linearização de vírgula isolando a locução adverbial de tempo “um dia”. A iniciativa parte do escrevente, que pergunta à sua díade se a referida pontuação deve ser inserida. Essa atitude nos faz ter a compreensão de que o escrevente sabe da necessidade de marcar com uma vírgula a locução, e que a pergunta feita à colega possa ser apenas uma convenção que se estabelece entre eles no processo de escrita aos pares.

Indagar se o que está fazendo no manuscrito deve ser feito não nos parece ser, de fato, uma dúvida acerca da pontuação a ser utilizada, mas sim um fator que gera segurança para ele quanto ao que lineariza. A ausência de confiança ao que realiza na escrita aos pares, quando está na posição de escrevente, parece ser decisivo, por exemplo, para que possamos compreender a sua atitude no turno 377, sendo repreendido por sua dupla, de imediato, no turno 378.

Abaixo, seguimos analisando outra sequência de inserção de pontuação no manuscrito produzido pela díade.

Figura 84 – Estado do M3, aos 00:25:08, com indicação do momento em que os dois pontos foram linearizados.



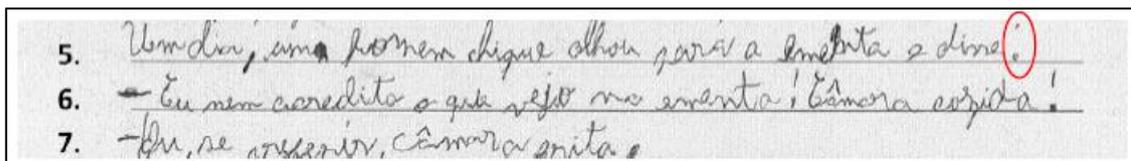
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

404. MA: (acentuando a dúvida do LU*, antes de olhar para o texto para ver o que tinha escrito) “Iiiiiimenta.” (olha para o texto) Ahn, não é com i, é com é [(e)]. (LU* começa novamente a escrever mas a caneta não grava o processo. Há uma pausa de dois segundos até a MA voltar a falar) Estás a escrever eme :: emen..., apaga aquele

tê, tê [(t)]... ementa, olhou para a ementa e disse. (Na folha o [(t)] que a MA se refere aparece sobreposto ao [(n)] embora não seja possível perceber o processo) (LU* escreve [e disse:] Agora, vírgula, e disse, vírgula, espantado. :: (referindo-se aos dois pontos que o LU* colocou) Pronto, pode ficar assim, e disse: “eu nem acredito...”

A fala da estudante no turno 404 revela que houve um ponto de tensão entre ela e o escrevente da narrativa, no momento que a aluna sugere o uso de vírgula, porém o escrevente, em contradição ao que sua díade verbaliza, utiliza os dois pontos, mesmo sendo induzido a inscrever a vírgula. O ponto de tensão, no entanto, logo se finda em decorrência de haver concordância por parte de MA, que aceita os dois pontos linearizados pelo seu colega.

Figura 85 – Estado do M3, aos 00:28:13, com indicação do momento em que os dois pontos foram linearizados.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

412. MA: Agora, agora, pôõõe... Agora... :: O traço, o traço! (exemplificando na mesa um desenho de um traço) Oh, D..., o traço, o traço de fala (o LU* coloca o travessão mesmo no início da linha) o traço da falaaa... não sabes qual é? (o LU* pensa dois segundos e encolhe ligeiramente os ombros) É aquele traço que pomos para, quando as personagens falam. Sim, eu nem acredito que meus olhos vêm.

417. LU*: (escreve [o que vejo na ementa] e levanta a cabeça) Admiração? Ponto de exclamação?

418. MA: Sim! [] Nem acredito no que vejo na ementa, câmara coziidaa! (LU* fica a olhar para ela, há uma pausa de três segundos. A MA coloca o dedo a seguir ao ponto de exclamação) Escreve aí, camâra cozidaa!

430. MA: Agora, letra maiúscula, cê [(c)] maiúsculo! Câmara cozida! (LU* escreve [Camara]). A MA coloca o delo sobre o primeiro [(a)] Agora, aqui acento circunflexo... (o LU* corrige para [Câmara]) Cozida...!

431. LU*: (escreve [cozi]) Com zê [(z)]?

432. MA: (olhando para o texto) Hhuummmm, sim! (LU* completando a palavra [cozida]) Cozidaaa! Câmara cozida. (colocando ponto final, e a MA fala baixinho) Agora, câmara cozida... Ah, exclamação. Exclamação. (o LU* completa o ponto) Câmara cozida! :: Ou se preferir câmara frita! (O LU* escreve [o] mas rasura ao colocar um [(O)] maiúsculo por cima, ficando [ø] [O]) Traço, traço! É outra pessoa a falar, é o empregado de mesa a falar (o LU* coloca o travessão e continua a escrever [Ou se preferir câmara frita] a MA acompanha em voz alta; [se preferir]) ou se preferir... ([câmara]) câ...mara [frita] frita! Agora, vírgula no entre o ou e o se,

se preferir, **vírgula**. Câmara... câmara frita. (referindo-se ao final da frase, indicando com o dedo.) **Ponto final**.

No turno 412, a fala de MA se referindo à inserção do travessão, para iniciar um discurso direto, deixa evidente para nós que essa orientação gramatical, quanto ao uso e finalidade dessa pontuação, é algo consolidado no ensino ao qual a referida aluna fora submetida. Ao dizer “É aquele traço que pomos para, quando as personagens falam.”, temos que isso já deveria ter sido exposto em algum momento anterior à linearização do manuscrito em produção. Mais adiante, no turno 417, a verbalização do escrevente transparece a preocupação dele em relação à marcação de uma frase exclamativa, fazendo o uso de uma exclamação. Após linearizar o trecho exclamativo, o escrevente pergunta à sua dupla se deveria de fato inserir a exclamação, obtendo uma resposta positiva de sua colega.

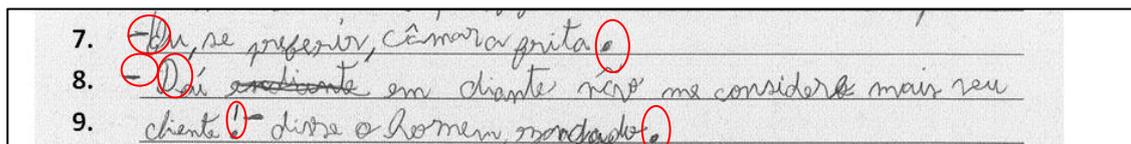
Ao verbalizar “Admiração?...” e logo em seguida mencionar o sinal de exclamação, o escrevente expõe para nós uma motivação gramatical para o uso da referida pontuação que parece ter sido trabalhada e consolidada anteriormente ao momento da produção do manuscrito, reforçando que os sinais de pontuação utilizados com propriedade pela dupla resultam de um trabalho gramatical em sala de aula, que permitiu aos estudantes exteriorizarem seus conhecimentos sobre eles no momento que estão linearizando.

No turno 430, é a iniciativa de MA que orienta o uso de inicial maiúscula após o sinal de exclamação. Ela apenas verbaliza que deve haver uma maiúscula, antes do escrevente linearizar a palavra, sem, contudo, ocorrer qualquer comentário ou tensão entre a díade acerca da pontuação utilizada. Vale salientar que mais adiante no manuscrito houve a inserção de ponto final, exclamação e vírgula, sem, entretanto, existir entre a dupla qualquer verbalização que justifique o uso dessas pontuações.

No turno 432, percebemos que houve uma rasura em relação ao uso de maiúscula iniciando o discurso direto. O escrevente, *a priori*, lineariza com minúscula, mas, em seguida, por iniciativa própria, rasura, escrevendo em cima da letra, já linearizada em minúsculo, uma letra maiúscula. Vale também destacarmos que a inserção do travessão para marcar o discurso direto também foi iniciativa de MA, que percebe a necessidade de inserir o travessão após o escrevente linearizar o discurso direto.

A verbalização da aluna expõe que a motivação para o uso do travessão foi a inserção da fala do personagem, ou seja, nas palavras dela compreendemos que o discurso direto foi fundamental para que o referido sinal fosse linearizado. Quanto ao ponto final presente na linha 9, este apenas foi mencionado pela estudante, tendo em vista que era o final do parágrafo e nada mais havia de ser linearizado nele.

Figura 86 – Estado do M3, aos 00:32:07, com indicação do momento em que a exclamação, o travessão, a maiúscula e o ponto final foram linearizados.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

440. MA: (LU* escrevendo [cliente]) sim, está bem escrito. Cliente, cliente. **Ponto de exclamação.** (LU* coloca o ponto de exclamação. A MA indica com o dedo logo a seguir ao ponto de exclamação.) Agora, outro traço, disse o homem. Não, não é letra maiúscula, é letra minúscula. Disse o homem.

441. LU*: (escreve [disse o homem]) Homem, zangado.

442. MA: Disse o homem, vírgula! (coloca a vírgula) Zangado. Zan...(LU* escreve [za] e inicia o [(n)) mas ao completar a segunda perna desenha-a sobre o [(a)] [zan]) Oh D... sabes escrever zangado?

448. MA: (depois de ter tirado a caneta da mão do LU* para lhe ajeitar) **Ponto final.::** Disse o homem, zangado!

Vemos nos turnos acima que a fala de MA domina as orientações de inserção dos sinais de pontuação destacados na figura 86. No turno 440, a verbalização da estudante nos mostra como a exclamação presente na linha 9 foi linearizada. A aluna diz apenas “ponto de exclamação” e o escrevente assim o faz, sem nenhuma contradição ser verbalizada, o que nos faz refletir que ele também concorda com a necessidade de uso desse sinal, já que no trecho em que ele fora utilizado há uma fala em que o personagem expõe seu estado emocional, em discurso direto.

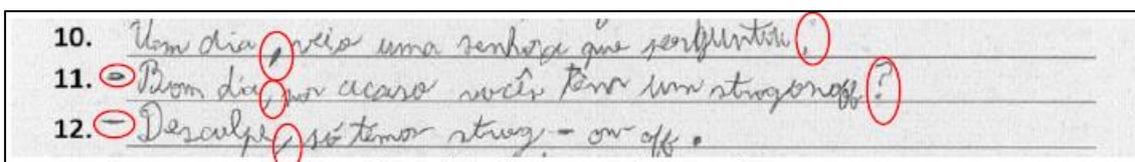
Também no mesmo turno, chama-nos a atenção a fala da estudante quando ela pede para que o discurso direto, além de ser marcado com o travessão, o qual é chamado de “traço”, seja iniciado com letra minúscula, antes mesmo do escrevente linearizar.

Quanto a este fato compreendemos que o discurso direto ter sido linearizado na mesma linha que o discurso indireto proporcionou essa condição para que MA

expusesse à sua díade essa orientação, tendo em vista que quando na formação de um novo parágrafo, outros discursos diretos haviam sido iniciados por maiúsculas, em outros trechos aqui analisados.

No turno 442, onde MA verbaliza a necessidade de vírgula, após o substantivo “homem”, na linha 9, vemos que tal atitude transparece um conhecimento muito evoluído por parte dela, tendo em vista que a vírgula onde fora inserida torna o termo “zangado” um predicativo do sujeito, ou seja, uma característica transitória do personagem, o que de fato se associa coerentemente com o que a narrativa está a dizer. Caso a vírgula não tivesse sido posta, o adjetivo “zangado” assumiria gramaticalmente a função de adjunto adnominal, uma característica permanente do substantivo, o que, na narrativa, não estaria coerente, já que o contexto construído no enredo destaca que o personagem havia ficado zangado em um momento específico, e não um estado de permanência.

Figura 87 – Estado do M3, aos 00:35:08, com indicação do momento em que a vírgula, o travessão e os dois pontos foram linearizados.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

454. MA: (olha para ele e pensa dois segundos antes de responder) Talvez. (colocando o dedo a seguir ao que o LU* tinha escrito) Agora, vírgula, veio uma senhora que perguntou...

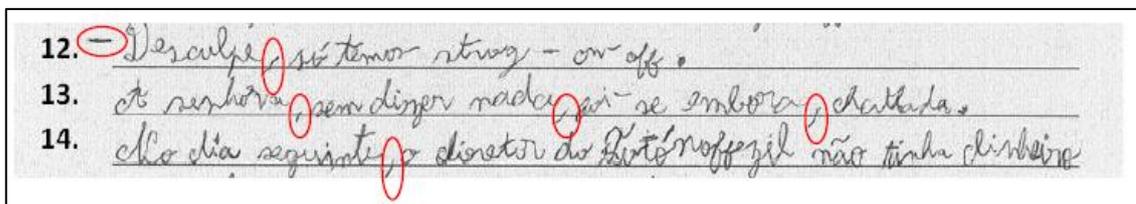
455. LU*: (coloca vírgula [Um dia,] e enquanto escreve [veio] veii...oo... (pousa a caneta, deixando-a cair sobre a mesa. A MA reage ao barulho e olha para o texto.)

456. MA: Veio uma senhora... (pega na caneta escreve [uma senhora] e volta a pousar na mesa) que perguntou... (pega na caneta, há uma pausa de três segundos antes de começar a escrever [que perguntou,], volta a atirar a caneta para cima da mesa, com força, ao mesmo tempo que olha para a MA. Enquanto esta não responde, pousa a cabeça nas mãos, deitado sobre a mesa, quando começa a falar, levanta-se) Bom dia, traço. (LU* coloca traço) Bom diia... (LU* escreve [Bom dia]) Agora é a parte do Strogonoff (riem-se) Bom dia, vírgula. (o LU* brinca com a caneta três segundos pousada em cima da mesa, a MA espera até ele pegar na caneta para voltar a repetir vírgula (coloca vírgula e deita a cabeça sobre a mesa) por acaso... (levanta a cabeça e escreve [por]) agora acaso... (escreve [acaso]) acaso! Vocês... ([vocês]) (olha para a MA que não diz nada. Há uma pausa de três segundos.)

Seguindo a tendência de inserção da pontuação dos momentos anteriores, MA verbaliza a necessidade da vírgula após a locução adverbial de tempo “Um dia” e, prontamente, é correspondida pelo escreve que lineariza a pontuação. No turno 456, percebemos que a estudante, ao pegar a caneta, lineariza os dois pontos que antecedem o discurso direto. Ela apenas verbaliza que está inserindo a pontuação, mas não diz o porquê de sua atitude. Em seguida, o escrevente, de posse da caneta, volta a linearizar a narrativa. MA, neste momento, passa a orientá-lo quanto ao uso de travessão, para marcar o discurso direto, e, desse modo, a referida pontuação é inserida, sem, contudo, haver pontos de tensão entre a díade.

Abaixo, damos continuidade as outras pontuações inseridas no mesmo trecho da narrativa.

Figura 88 – Estado do M3, aos 00:37:37, com indicação do momento em que a vírgula, o travessão e os dois pontos foram linearizados.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

467. MA: Desculpe, vírgula. (o LU* escreve [só temos] mas a caneta não grava. – percebe-se pelo discurso da Mariana) Agora escreves strog... ([strog]) agora, traço ([bem marcado]) on... ([on]) traço... ([off]) off...(escreve [on] e ri-se) ponto.
470. MA: Ah, ahm, a senhora sem dizer nada, foi-se embora, chateada. (LU*escreve [A senhora]) vírgula... ([,]), sem dizer nada (escreve [sem dizer]) e distrai-se a olhar para o lado, a MA olha para o texto e toca-lhe na mão.) seem dizer nada. ([nada]) vírgula ([,]) foi-se embora, chateada! ([foi-se]) oi-seee embora! (escreve [embora]) levanta a cabeça e fica à espera da MA que olha para o texto dois segundos.) Vírgula. Chateada.
471. LU*:([, chati] para e diz chateada pronunciando o [(e)] em vez de [(i)]) Chateada?
472. MA: (repete como o LU*, olhando para o texto) Chate, Chate-ada! (corrige a palavra escrevendo o [(e)] por cima do [(i)] [chatieada] [chateada]) Ponto final. ([.]) No dia seguinte,...
481. LU*: Vírgula, seguinte.

A vírgula, presente na linha 11, após a expressão “Bom dia” também é uma orientação de MA ao escrevente, sendo linearizada de imediato. Chama-nos a atenção o fato de a referida vírgula estar ocupando um lugar no manuscrito que também poderia ter sido ocupado pelo sinal de exclamação. No entanto, não sabemos o que motivou a aluna partir para orientar o uso de vírgula no lugar de travessão, tendo em vista que não houve por parte da dupla nenhum comentário que justificasse tal utilização.

No turno 467, novamente, observamos um caso em que uma vírgula foi colocada em um local no manuscrito onde também poderia ter sido utilizada uma exclamação. O pedido de desculpa feito pela personagem poderia também ter sido marcado como uma expressão exclamativa, porém a aluna optou por linearizar com vírgula, o que não afetou gramaticalmente o que está sendo dito na narrativa.

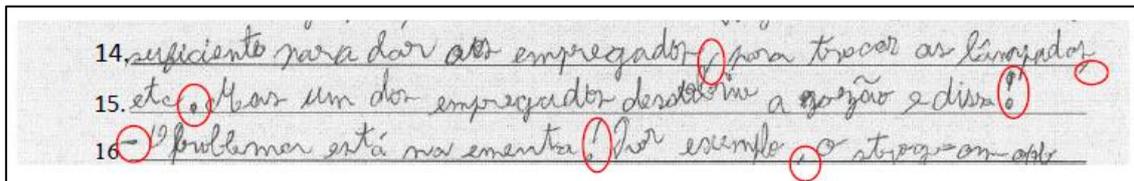
Outra observação a ser feita referente ao referido turno é que a estudante verbaliza a necessidade de linearizar um hífen união, presente numa palavra que a dupla acabara de criar para a composição do manuscrito. O hífen foi inscrito em uma palavra que reunia vários significados em um único termo. Não houve nenhum tipo de exposição verbal por parte de MA, nem do escrevente acerca do motivo de utilizar o hífen união em uma palavra criada naquele momento e que reunia em si termos carregados de significados para eles. O ponto final, apenas mencionado, encerra a fala da personagem, na linha 12.

Na linha 13 do manuscrito, o uso de vírgula dupla isolando o trecho “sem dizer nada” é uma construção em que houve tanto a participação do escrevente, quanto de sua díade. O que nos chama a atenção é essa vírgula dupla isola um termo explicativo inserido na oração principal e que, sofisticadamente, recebeu as vírgulas. A primeira dessas vírgulas é linearizada partindo da iniciativa do escrevente, que a coloca sem precisar da orientação de sua colega para realizar essa inserção. Ao se distrair, enquanto linearizava, a sua atenta díade o lembra de marcar a segunda vírgula, isolando assim a expressão explicativa, presente na fala de uma personagem.

Na linha 14, do trecho do manuscrito, o uso de vírgula marcando uma locução adverbial de tempo foi uma ação do escrevente que mostra o quão consolidado é para a díade analisada utilizar a vírgula após esse tipo de locução. Sem nenhum ponto de tensão ou de orientação de sua colega, o escrevente apenas lineariza a referida pontuação, mostrando-nos que se trata de um conhecimento perene em relação a esse tipo de uso, já que, ao que dissemos em momentos anteriores, a dupla marca com

muita propriedade as locuções adverbiais de tempo com vírgula, sem, contudo, demonstrar dificuldade em fazê-la.

Figura 89 – Estado do M3, aos 00:43:30, com indicação do momento em que a exclamação, a vírgula e o hífen união foram linearizados.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

497. MA: [olhando para o texto] Para, para dar aos empregados... (escreve [o] mas corrige fazendo iniciando o [(a)] em cima, escreve [aos]) em... ([em]) pre...([pre])gados... ([gados]) gados, vírgula. P'ra trocar as lâmpadas... ([para tro]) car...[car as lâmpadas] padas, vírgula, et cetera. Põe etc. ([sic]) Ponto final. ([.]) Maaas..., mas...
 498. LU*: (indicando com o dedo a linha seguinte) Onde?
 505. MA: ... descobriu a razão (enquanto o LU* escreve a MA vai acompanhando) a ra... ra... zão... (o LU* escreve [a z-razão] a MA coloca o dedo sobre a palavra e repete) a razão... (o LU* apercebe-se que falta o acento [a razão]) e disse... ([e disse:]) O problema, traço. O problema ([O b]) Pro! [LU* corrige fazendo um [(p)] por cima do [(b)] [pro] ble ([ble]) blema! ([ma]) está... ([está]) na... ([na])... ementa!
 507. MA: Agora, agora, :: D..., ahm...! Ponto de exclamação. (colocando ponto de exclamação, a MA lê muito rápido "O problema está na nossa ementa!") O problema está na nossa ementa, por exemplo. (indicando a seguir ao ponto de exclamação) Aquiii! ([Por exemplo] para de escrever e mete a mão no crachá que tem no peito. A MA bate com a mão na testa.) Não se brinca com os crachás!
 511. MA: Põe aqui, como a Mayara te disse. Não ponhas ao contrário! (O LU* demora cerca de dez segundos a colocar a placa, a Mariana só retoma quando este pega novamente na caneta.) Por exemplo, vírgula.
 512. LU*: Ai, fiz vírgula no meu dedo!
 513. MA: (referindo-se ao local onde deixaram de escrever) Oooh, é aqui... vírgula ([,]) põe o ó [(o)] (escreve [i]) strog... ([strog]) eh, traço, ([on]) on, traço, ([off])

As duas vírgulas presentes na linha 14, assim como o ponto final após a palavra “etc”, linha 15 consistem em pontuações que foram inseridas pelo escrevente, sob a orientação de sua díade. Como vemos, no turno 497, tais sinais de pontuação apenas foram mencionados que deveriam ser linearizados e assim foram pelo seu escrevente, porém não houve um comentário vindo de nenhum que forma a dupla sobre o que motivou tais utilizações. Vale destacarmos que o uso duplo da vírgula, na linha 14, isolando o trecho “para trocar as lâmpadas” justifica-se,

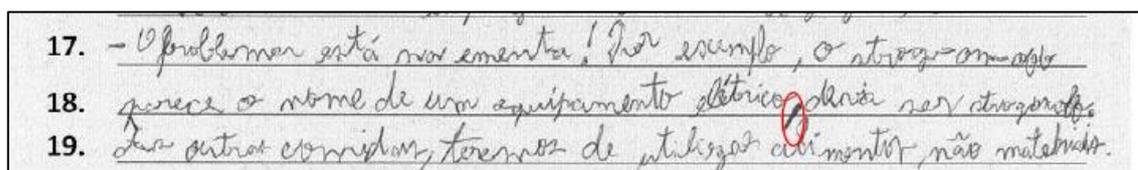
gramaticalmente, por ser uma expressão explicativa, motivação que levou a dupla a utilizar as vírgulas duplas em outro momento da referida narrativa, como já mencionamos acima, acerca de outro trecho do manuscrito. Isso comprova o quão a díade é sensível para o uso duplo de vírgulas em situações explicativas.

No turno 505, observamos o momento em que os dois pontos foram inseridos pelo escrevente. É de MA a iniciativa quanto ao uso dessa pontuação. A estudante verbaliza e, em seguida, os dois pontos são linearizados pelo escrevente. É válido ressaltar que o uso de dois pontos antecedendo a fala dos personagens nos parece ser um conhecimento sobre a pontuação já consolidado entre a díade, tendo em vista que a sua inserção, em outros trechos do manuscrito, também seguiu o mesmo padrão deste que aqui destacamos, isto é, a pontuação é verbalizada, sem muitos detalhes que justifiquem o seu uso e, em seguida, linearizada.

Também, no turno 505, a estudante verbaliza a necessidade de linearizar o “traço”, ou seja, o sinal de travessão para iniciar a fala da personagem. Sem muitos detalhes, a referida pontuação é inserida. O uso de exclamação, presente na linha 16, após a fala de uma personagem, cria na narrativa um efeito de sentido que transparece uma fala aborrecida do personagem. Como de costume da dupla, menciona-se o sinal, mas não sua motivação.

Os turnos 511 e 513 nos expõem a linearização de vírgula, após a expressão “por exemplo” e de hífen união, ao compor a palavra “strog-on-off”, que, como já dito acima, fora criada pela dupla especialmente para a narrativa construída. É MA quem verbaliza e, novamente, sem nenhuma interposição do escrevente, os sinais de pontuação são linearizados.

Figura 90 – Estado do M3, aos 00:46:12, com indicação do momento em que houve uma rasura entre ponto final e vírgula.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

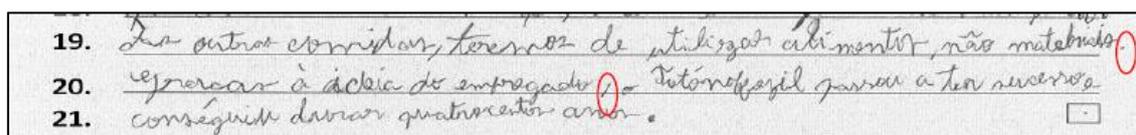
519. MA: parece... (acentua muito ao dizer [(o)]) ooo nome (LU* escreve [nome])
 dee... ([de]) (escrevendo [um]) uuum... equipamento... ([equipamento]) elétrico!
 ([eletrico]) Aqui acento no... elétrico (o LU* corrige para [elétrico])

520. LU*: **Ponto?**

521. MA: (LU* inicia a escrita [devi] quando a MA não lhe responde) Devia ser... (olha para o texto) Nãããã, **ponto final!** (O LU* faz uma vírgula [alétrica, devi] mas tenta corrigir fazendo uma bolinha em cima da vírgula, transformando-o num ponto e vírgula [alétrico: devi]. A MA acompanha, olhando para o texto.) Nãã, pode ser **vírgula!** (O LU* tenta contornar a vírgula para que fique com a mesma largura ao longo de todo o comprimento e assim, disfarçar o ponto final. [alétrico: devi]) Devia ser... ([s sei]) strogonoff, tudo seguido! Strog([strog]) strog... ([st]) on... ([st]) Devia ser strog... devia ser strogonoff, **ponto final.** ([st]) :: Ahm, as mesmas comidas, às outras comidas devíamos mudar, devíamos mudar apenas os materiais.

No turno 520, ao verbalizar “ponto”, o escrevente, porém, lineariza uma vírgula e, neste momento, a sua colega o repreende, sugerindo-o o uso de um ponto final. Na tentativa de fazer a substituição de vírgula por ponto final, o escrevente promove uma rasura escrita comentada, que foi responsável pelo momento de tensão entre a díade, que pareceu não chegar a um acordo comum quanto ao uso da pontuação no local rasurado. A estudante verbaliza, então, no turno 521, que o escrevente deveria deixar a vírgula linearizada, mas, na ausência de unanimidade entre as partes, o que vemos é que a rasura realizada culminou no ponto e vírgula. Desse modo, concluímos a análise de que o ponto e vírgula utilizado no manuscrito foi produto de um momento de tensão entre a díade.

Figura 91 – Estado do M3, aos 00:48:29, com indicação do momento em que houve a inserção da vírgula e do ponto final.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

527. MA*: (olhando para o texto) Às outras comidas teremos de, às outras. vírgula, ([st]) teremos de utilizar (escrevendo [de])alimentos, não materiais! (LU* escreve [utilizar alimentos não materiais] mas a caneta não grava nada deste processo.) **Ponto Final.** (LU* coloca ponto final no final da frase – também não gravado) (indicando com o dedo o local onde deve colocar a vírgula) Ahm, aqui põe **vírgula.** ([alimentos, não materiais.] – também não gravado) Não materiais. Graças... ([Graças]-não gravado) Graças! À... (escreve [st]) – não gravado e a MA coloca o dedo indicador a representar o sinal, sem dizer nada) ideia... ([ideia] - não gravado) Graças à ideia do empregado... ([do empregado] – não gravado) **vírgula...**

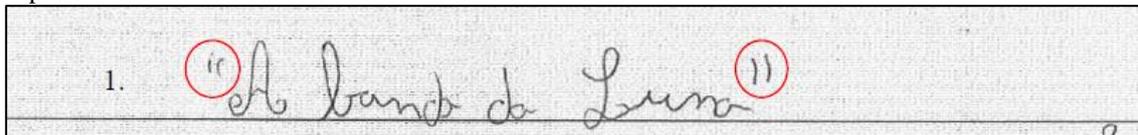
537. MA: Ahm, extenso... :: (escrevendo [quatro]) Primeiro escreve quatro (escrevendo [centos]) e depois escreve centos. Anos! ([anos]) Ponto final. (||) E agora, uma última palavra, sabes qual é?

Os últimos turnos do manuscrito que aqui analisamos evidenciam como as últimas pontuações, vírgula e ponto final, foram inseridas na narrativa. Observamos que assim como em todo o manuscrito, foram as verbalizações de MA decisivas para a linearização das vírgulas e do ponto final que marca a finalização do manuscrito. Sem comentários que justificassem as motivações de terem inserido as referidas pontuações, percebemos que existe entre a díade muita segurança quanto às pontuações que foram linearizadas, o que culminou num uso sofisticado e gramaticalmente apoiado nos sinais trazidos para a narrativa.

7.6 As verbalizações de D4 no manuscrito “A banda da Luna”

O terceiro manuscrito (M3) da díade D4, que aqui analisaremos, corresponde ao terceiro processo de produção textual (P3) da dupla registrado pelo Sistema Ramos. Escrito com 137 palavras, distribuídas entre 1 parágrafo, o manuscrito marca a terceira história criada e escrita pela díade, que, além das marcas mencionadas, conta com: 3 vírgulas, 9 pontos finais, 29 maiúsculas, 4 aspas, 1 dois pontos. Destacamos abaixo as posições ocupadas por tais pontuações, identificando numericamente as sequências de ocorrências dessa pontuação, junto com o diálogo estabelecido pela dupla ao longo da linearização do manuscrito.

Figura 92 – Estado do M3, aos 00:19:00, com indicação do momento em que houve a inserção das aspas.



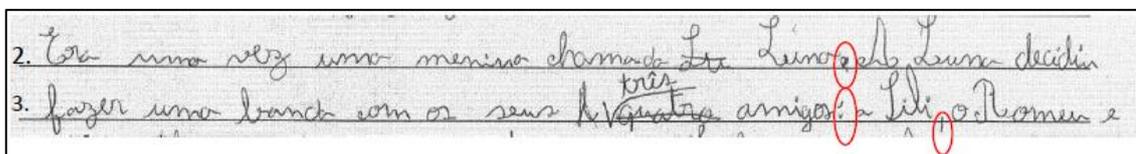
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

A primeira marca de pontuação utilizada pela díade D4 em seu terceiro manuscrito foram as paspas isolando o título da narrativa. Como já dito anteriormente, é comum à díade o uso de aspas nos títulos das histórias, sendo uma

característica encontrada em todos os manuscritos produzidos pela dupla. Vale salientar que não houve nenhum tipo de justificativa por parte de nenhuma das alunas que justificasse a motivação de inserir as aspas nos títulos. Não houve, sequer, qualquer tipo de verbalização, neste manuscrito, que indicasse a linearização da referida pontuação. A escrevente apenas lineariza, sem, contudo, expor o que está fazendo, quando as aspas são inseridas no título.

Abaixo, iniciaremos a análise sobre as demais pontuações utilizadas no M3 que foram verbalizadas, para que possamos dar continuidade ao entendimento de como as crianças, recém-alfabetizadas, falam enquanto linearizam o manuscrito.

Figura 93 – Estado do M3, aos 00:19:38, com indicação do momento em que houve a inserção da vírgula e do ponto final.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

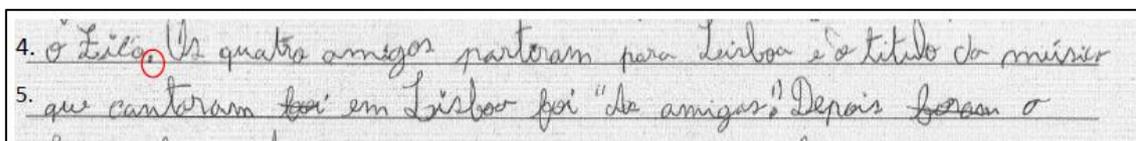
113. JO: ahahahaha.... **PONTO FINAL.**
 114. CA*: ihiii... aqui tem ponto final. A Luna decidiu inventar uma.... aiiii
 129. JO: uma ... banda.. com cinco... com três amigos que quiseram. Vai poder escrever ponto final? Ou não?
 130. CA*: não. A Luna decidiu fazer uma banda com seus três amigos.

Como podemos verificar, no turno 113, a inserção do ponto final, a segunda pontuação mais utilizada neste manuscrito, parte da iniciativa de JO, que orienta a escrevente após esta ter linearizado o trecho inicial da narrativa, que é uma apresentação da personagem principal da história. O ponto final, nesta localidade do manuscrito, foi visto nos manuscritos das duas díades, isto é, sempre após a apresentação do personagem principal da narrativa. Como vemos, no turno 129, a demora para que a escrevente linearize o referido sinal faz a aluna se referir à sua dupla com a pergunta sobre a inserção ou não da pontuação, obtendo, no turno 130, uma resposta negativa que, porém, não corresponde com o que vemos no manuscrito, tendo em vista que o ponto final foi linearizado após a apresentação da personagem principal da história.

Acompanhando a imagem do trecho em análise, observamos que houve o uso

de dois pontos (linha 3) antecedendo uma lista enumerativa de demais personagens presentes na narrativa, além do uso de vírgula separando os substantivos presentes nessa enumeração. No entanto, não houve por parte da escrevente, nem de sua dupla qualquer comentário que justificasse ou mesmo comprovasse os motivos que levaram a díade a pontuar. Os dados nos mostram que a escrevente lineariza tais pontuações, mas não fala sobre elas enquanto está pontuando. Abaixo, figuras 94 e 95, temos duas situações em que, novamente, um ponto final é inserido, após a lista enumerativa de personagens³³, sem, contudo, haver verbalização de que a referida pontuação estava sendo inserida no manuscrito.

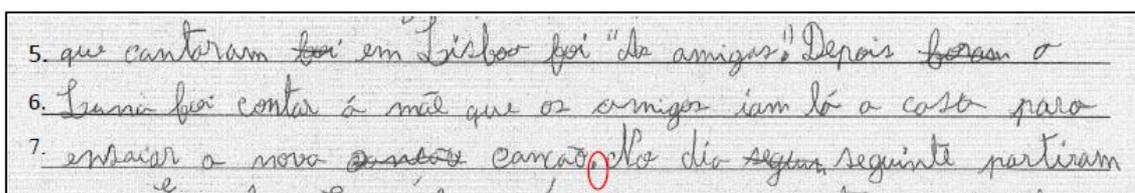
Figura 94 – Estado do M3, aos 00:24:14, com indicação do momento em que houve a inserção do ponto final.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

158. CA: **Ponto final.** (voltando a olhar para a folha).. Então, fazer uma banda com seus três amigos: A Lili, o Romeu e o Zico.

Figura 95 – Estado do M3, aos 00:29:11, com indicação do momento em que houve a inserção do ponto final.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

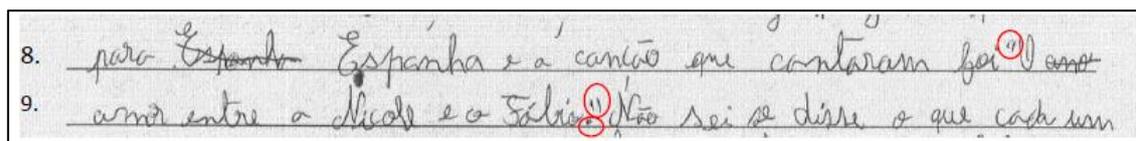
188. CA: **Depois tem um ponto final.**

Como vemos acima, linha 5, há o uso de aspas, isolando os termos “As amigas”, que, na narrativa, é o nome dado à música cantada pela banda, além do uso de ponto final após o referido nome da música. O turno 188 comprova que, novamente, um

³³ Linha 4, figura 96, turno 158.

ponto final é linearizado, sem haver uma conversa entre a díade que justificasse a presença do ponto final no trecho. Também, vemos que após o ponto final que destacamos acima, houve o uso de maiúscula, mas sem nenhuma reflexão sendo exposta pela díade acerca desse uso.

Figura 96 – Estado do M3, aos 00:35:53, com indicação do momento em que houve a inserção do ponto final.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

237. JO: iaaa.. Não puseste o ponto final.
 238. CA*: Tem calma.
 239. JO: amor entre (lendo enquanto CA* escreve) a Nicole e..
 243. JO: Ponto final ali.
 244. CA*: não é ponto final nada. Tá acabada.
 245. JO: então?
 246. CA*: Então o quê?
 247. JO: Parece exclamação (referindo-se as aspas próximas ao ponto)
 248. CA*: É porque parece exclamação por cima. E agora?

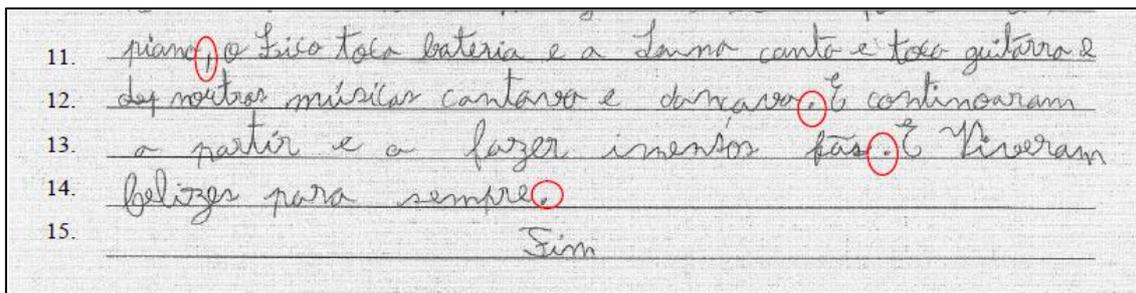
A fala de JO para a escrevente do manuscrito, quando o assunto é pontuação, consiste numa determinada insistência para que a escrevente linearize os pontos finais nos locais que encerram determinados períodos da narrativa. Como vemos no turno 237, a estudante orienta para um possível esquecimento de sua díade acerca do ponto final presente na linha 9. Sem muita pressa em linearizar, a resposta da escrevente, no turno 238, não foi suficiente para que a sua amiga esquecesse a referida pontuação. Tal insistência em linearizar o ponto final gera para nós a compreensão da dimensão desse sinal de pontuação para a aluna, tendo em vista que mesmo a escrevente tentando desviar a atenção para outra situação, a sua díade, no entanto, mostra-se preocupada em ver inscrito no manuscrito o ponto final.

A partir do turno 244, percebemos que há um ponto de tensão, ocasionado pelo uso de aspas que fez JO acreditar ser uma exclamação, devido à grafia confusa. Esse ponto de tensão nos faz refletir o quão segura é a díade acerca das pontuações que

utilizam. Claramente, as aspas isolam o nome de uma canção, criado pela dupla para a narrativa, e isolar os termos que nomeiam algo não é tarefa para uma exclamação.

A seguir, veremos o trecho final do manuscrito.

Figura 97 – Estado do M3, aos 00:42:00, com indicação do momento em que houve a inserção do ponto final.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2022)

Como verificamos na figura acima, a dupla utiliza vírgula, ponto final e maiúscula, entretanto, não há verbalização que trate do assunto pontuação no referido trecho final da narrativa. Ao que vemos, a dúade discutiu muito pouco acerca dos sinais de pontuação utilizados, verbalizando apenas os momentos em que as pontuações eram inseridas no referido manuscrito, em especial, quando a linearização do ponto final era realizada ou quando esta precisava ocorrer.

Apesar da quantidade mínima de verbalizações e da pouca pontuação utilizada na narrativa, a dupla se mostrou consciente, neste manuscrito, em especial, a aluna JO, que dominou os momentos em que se fizeram necessárias orientações para que os sinais de pontuação fossem inseridos. A insistência da referida estudante comprova a sua segurança e consciência de uso da pontuação, revelando-nos que o conhecimento sobre os sinais utilizados se encontra consolidado e resultado de momentos anteriores à escrita, ocorridos em sala de aula, no ensino de gramática.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais destacamos o quão importante é a realização de estudos que se dediquem a escutar os usuários da língua e captar as suas percepções acerca das escolhas linguísticas que realizam enquanto escrevem. Nesse sentido, os trabalhos do LAME, ao adotarem o Sistema Ramos como principal meio metodológico para a realização de pesquisas, permitem a compreensão do sujeito falante e escrevente, no exato momento em que a linearização de manuscritos ocorre, seguida ou não de comentários espontâneos entre díades de alunos, fornecendo-nos possibilidades de análises sobre o que, a exemplo do que realizamos neste estudo, pensam crianças recém-alfabetizadas no momento exato de suas escolhas linguísticas.

Este estudo, além de realizar análises acerca de quais pontuações e quais locais elas ocupam nos manuscritos produzidos por crianças recém-alfabetizadas, também buscou compreender a metalinguagem dos escreventes ao utilizarem a pontuação, por isso, baseamo-nos na noção de fala espontânea e atividade metalinguística. A relação mútua entre duas crianças, estabelecida sob a forma de um ditante e um escrevente, simultaneamente à linearização de suas narrativas, permitiu-nos afirmar que os sinais de pontuação são, para elas, enunciativos, uma vez que não apenas delimitaram as unidades sintáticas, como também construíram o enunciado.

Nesse contexto, voltemos a referenciar o que Dufour e Chartrand (2014) afirmaram, destacando a vírgula, as aspas, os dois pontos, a interrogação e a exclamação como pontuações portadoras de significados. O que as referidas autoras constataram não se diferencia do que aqui, em nossas análises, encontramos. A dimensão sintática e prosódica dos sinais de pontuação, a exemplo do que vimos diante dos casos em que a vírgula e a exclamação foram utilizadas em contextos semelhantes, ou seja, na marcação dos vocativos, reforçam-nos que as crianças recém-alfabetizadas foram capazes de realizarem um uso flutuante dessas pontuações, corroborando a ideia de ritmo multidimensional da escrita, tese defendida por Chacon (1998) de que a pontuação não pertence somente ao domínio da sintaxe de uma língua, mas também das relações prosódicas estabelecidas.

O que vimos em nosso *corpus* foi que as flutuações entre vírgula e exclamação decorreram de uma necessidade enunciativa de marcar prosodicamente as falas dos personagens nas narrativas construídas. Semanticamente, marcar um vocativo com exclamação, como em “Guga!...”³⁴, não produziria o mesmo efeito de sentido caso fosse utilizada uma vírgula. O mesmo raciocínio estendemos para quando a vírgula fora colocada em locais comumente marcados por exclamação, como nas expressões de saudação “Bom dia, ...”³⁵, e “Desculpe, ...”³⁶.

O que queremos dizer com tais exemplos encontrados em nosso *corpus* é que as crianças analisadas percebem essa negociação de sentidos quando a vírgula é colocada no lugar comum de uma exclamação e vice-versa. Destacamos, todavia, que não houve comentários simples ou desdobrados das díades afirmando o que estamos dizendo, mas que o manuscrito finalizado apresenta essas ocorrências justamente em momentos das narrativas em que o discurso direto demonstra uma construção enunciativa referente às falas dos personagens.

Ainda dentro desse contexto, relembremos Chacon (2003) ao afirmar que os sujeitos escreventes atribuem à pontuação significados vinculados diretamente às suas práticas de letramento. Os usos sofisticados de pontuação que as duplas fizeram nos mostram que essa dinâmica pode ter sido influenciada por um trabalho muito bem consolidado em sala de aula e porque não pensar fora dela, no ambiente familiar, tendo em vista os resultados que este estudo mostrou em suas análises. Essa ideia é também corroborada por Ferreira e Teberosky (1985) quando reconhecem que o ambiente onde a criança está inserida é crucial para que ela tenha os primeiros contatos com a pontuação.

Da interação vista entre as duplas, observamos que na relação aos pares ocorreu em todos os momentos a predominância da verbalização e tomada de decisão, quanto ao que fora linearizado, de uma criança em detrimento do seu par, independentemente de estar na posição de ditante ou escrevente. Na dupla D2, houve a predominância da aluna Ma em relação ao colega Lu. Já em D4, foram as decisões de Ca que predominaram nos comentários feitos em relação ao que seria decidido nas linearizações dos manuscritos. Essa ocorrência nos leva a descrever que na relação de escrita em díades há um cenário em que um assume o papel principal e o outro de

³⁴ Ver figura 73.

³⁵ Ver figura 10.

³⁶ Ver figura 10.

coadjuvante. Na execução do trabalho conjunto, a relação de predominância, no entanto, não descarta a importância de um processo aos pares, pois é na troca de ideias que vimos refletir o que as crianças pensam no exato momento em que mobilizam os recursos da linguagem em prol de um objetivo comum: o manuscrito.

Refletir sobre quais pontuações aparecem nos manuscritos dos recém-alfabetizados em análise, em quais posições essas pontuações ocorrem, em quais momentos as crianças inserem pontuação em suas narrativas e quais as pontuações são passíveis de comentários no processo de linearização constituíram o nosso ponto de partida para a execução desta tese. Foi a tentativa de responder a tais questionamentos que nos orientou na realização da divisão do presente texto, assim como na execução de nossas ações para o cumprimento de nossos objetivos de pesquisa.

Quantitativamente, como já dissemos em momento anterior, as pontuações que mais ocorreram nos manuscritos das duas díades foram: maiúsculas, vírgulas, ponto final, parágrafos e exclamação. No caso dos usos de maiúsculas, percebemos nos manuscritos da díade D2 que a referida pontuação fora inserida nas narrativas sempre em: início de títulos, início de parágrafos, nas iniciais dos nomes dos personagens e após outros sinais, como ponto final, exclamação e interrogação; semelhantemente, a díade D4 linearizou maiúsculas também para: iniciar os títulos das narrativas e após outros sinais de pontuação, como ponto final e exclamação.

Nessa comparação entre as duplas, percebemos que D2 fez uma utilização maior e mais diversificada de maiúsculas. Vale salientar que ambas as díades inseriram maiúsculas em locais gramaticalmente aceitos. Salientemos também que a pontuação mais vista nos manuscritos das duas duplas, maiúscula, orienta-nos ao que Catach (1994) classifica como “sinal da palavra”. Essa observação nos mostra que as crianças em análise se apropriaram de uma escrita sistemática, perpetuada pela escola, conferindo a autonomia dos recém-alfabetizados diante do uso de maiúsculas nas narrativas.

A metalinguagem vista na díade D2 nos mostra que, após a linearização do termo “reino dos maus”, escrita em minúscula, a ditante demonstra perceber a importância do nome para a construção da narrativa inventada, fato que motiva a correção do que já estava linearizado. Quando a ditante verbaliza “É melhor pôr em

letra maiúscula”³⁷, comentário que culmina com uma rasura por substituição, ela nos deixa transparecer que é detentora de certa autonomia perante a linguagem. O comentário simples, sem muitas reflexões do porquê estar rasurando uma letra minúscula por letra maiúscula denota que a criança já adquiriu as noções de uso da maiúscula sem, contudo, necessitar realizar nenhum embate linguístico consigo mesma e nem com o escrevente, já que este também aceita a orientação da sua dupla, realizando a rasura.

A mesma autonomia também pode vista nos comentários “É com letra maiúscula outra vez”³⁸, “Mazona, põe mazona, eme maiúsculo...”³⁹, onde os comentários simples acerca da escrita do nome de uma personagem expõe o quão confiantes os estudantes são quanto ao uso de maiúsculas, sem necessitarem problematizar o seu uso. A utilização contundente de maiúscula é mais explicitada quando vemos a verbalização da ditante para o escrevente sobre da necessidade de maiúscula na letra inicial do nome da personagem, como vimos em “Olha, (...) aqui tens de pôr letra maiúscula, é o nome dela”⁴⁰ e “(...) letra maiúúúculaaa, é o nome deela!”⁴¹. Este último, classificamos como um comentário desdobrado, pois houve a percepção, por parte da ditante, de que nomes devem ser escritos com iniciais maiúsculas, dando-nos uma explicação gramatical, sistemática para tal uso.

Em D4, a metalinguagem analisada não nos expõe a comentários simples ou desdobrados em relação às maiúsculas linearizadas. A díade utilizou maiúsculas, porém não há verbalização que justifique os usos, o que reforça a tese de que o uso de maiúscula se trata de um conhecimento já consolidado no ensino das crianças portuguesas recém-alfabetizadas. A ausência da exposição de uma metalinguagem é para nós um indício de que essas crianças não têm dificuldades quanto o uso de tal pontuação. Elas, simplesmente, fazem uma utilização gramaticalmente aceita, sem, contudo, exporem as motivações que as levaram a linearizarem maiúsculas.

A vírgula, segunda pontuação de maior ocorrência nos manuscritos, do modo como foi linearizada pelas díades, demonstrou-nos o quão as crianças portuguesas recém-alfabetizadas são capazes de realizarem um uso tão bem, gramaticalmente

³⁷ Ver turno 192.

³⁸ Ver turno 221.

³⁹ Ver turno 222.

⁴⁰ Ver turno 287.

⁴¹ Ver turno 291.

aceito, sem que para isso tenha havido demonstração de insegurança ou qualquer manifestação de dúvida em relação aos locais onde a vírgula fora inserida.

Repetidamente, vimos nas duas díades a vírgula utilizada entre substantivos e em locuções adverbiais temporais, porém o que mais nos chamou a atenção foi a presença de vírgula dupla, encaixando termos em relação à oração principal, pela dupla D2, e em enunciados cuja estrutura se repete, uso realizado pela díade D4. Tais ocorrências, apesar de não terem sido passíveis de comentários desdobrados, denotam um refinamento da consciência gramatical a que essas crianças foram expostas, já que sabiamente elas sabem o momento gramatical exato em que a vírgula pode ser linearizada, até mesmo em situações mais complexas, como as mencionadas acima.

As duplas linearizaram a vírgula, sem, contudo, exporem uma metalinguagem acerca do que estavam fazendo. Essa ausência de um comentário mais detalhado sobre o que estão pensando é, novamente, ao nosso ver, a constatação da segurança que tais crianças apresentam quanto aos usos que realizam da pontuação. Quando, para a dupla D2, no turno 252 a ditante diz “Ãhm, põe aqui vírgula”, destacando uma locução adverbial temporal e escuta do escrevente no turno 255 “(colocando a vírgula) Ah, já sabia”, temos que o conhecimento sobre o uso de vírgula já se encontra em estágio de consolidação, tendo em vista a segurança das crianças ao colocarem tal pontuação nos locais gramaticalmente aceitos, sem nenhum indício de dúvidas.

Quanto à dupla D4, não nos deparamos com comentários desdobrados sobre os usos de vírgulas. Das ocorrências de metalinguagem referente a tal pontuação constatamos que houve apenas a verbalização “vírgula” nos momentos em que havia a sua linearização, sem haver, portanto, algum tipo de reflexão que tenha levado a dupla a linearizar a referida pontuação. Verbalizando apenas o nome da pontuação quando ela era inserida no manuscrito, a dupla se mostrou consciente, revelando-nos também um conhecimento consolidado sobre a vírgula, mesmo sem muitos comentários terem sido feitos acerca do uso que estavam realizando.

As utilizações do ponto final nos manuscritos das duas díades expõem a consciência das crianças analisadas de que tal pontuação faz parte do corpo textual, marcando as sequências sintáticas e promovendo a continuidade das estruturas linguísticas na construção das narrativas. A ausência de ponto final nos títulos dos manuscritos das duplas indiciam essa tese, isto é, os recém-alfabetizados mostraram-

se capazes de compreender a importância do ponto final segmentando o “*continuum* escritural” (DAHLET, 2002). Semelhantemente, ao utilizarem o ponto final após a apresentação dos personagens e na divisão das sequências de tempo nas narrativas, as duplas conferem a tal pontuação a função de unir diferentes partes das narrativas construídas, formando um todo completo, o manuscrito.

A consciência gráfico-espacial dos recém-alfabetizados analisados confirma-se quando as díades dispõem de parágrafos para construir as narrativas. Destaquemos, contudo, que o uso de parágrafos se mostrou mais variado para a dupla D2. Com um total de 41 parágrafos, presentes nos seis manuscritos produzidos, a díade fez uso de narrativas mais elaboradas, com descrições de personagens, definição de espaço e tempo nas histórias construídas, além da mudança de discurso, indireto para direto e vice-versa, o que possibilitou a alternância de parágrafos diversos para sistematizar o que estava sendo linearizado.

Essa consciência da dupla vai ao encontro do que Rocha (1996) reflete, ou seja, a distinção gráfica entre narrativa e discurso direto permite a criança marcar sistematicamente a organização do diálogo. Percebemos que a referida dupla se utilizou de muito discurso misto (direto e indireto) e para cada um deles a formação de um novo parágrafo contribuiu para a organização dos elementos constituintes da narrativa contada. Em contraposição, a díade D4 realizou um uso modesto de parágrafos, 15 apenas distribuídos nos seis manuscritos. A ausência de uma narrativa maior e da limitação de discursos diretos, a nosso ver, contribuíram para a diferença quantitativa de parágrafos entre as duplas.

Outra observação que fazemos é que os comentários de ambas as díades não mostraram nenhuma reflexão acerca do porquê estarem utilizando parágrafos, contudo, o comportamento motor das crianças, ao apontarem os dedos na folha de papel, indicando o exato local onde a linearização deveria ser realizada, mostra-nos que as crianças são conscientes dos momentos em que novos parágrafos precisam ser construídos e esse tipo de conhecimento mostrou-se ser oriundo da sistematização escolar. Quando no turno 95 a dupla D4 faz uma referência “(...) faz assim como a professora ensinou...[-] põe aqui o dedinho e faz um traço à frente. (colocando o dedo para marcar a margem) (...)” estamos diante de uma situação em que as crianças verbalizam o ensino perpassado pela professora da turma, afirmando-nos que esse tipo de conhecimento adveio de um momento prévio à construção da narrativa, mediado pela docente em sala de aula.

Dentre as pontuações de menor ocorrência nos manuscritos das díades, observamos um ponto em comum que motivou as suas utilizações: o discurso direto. Constatamos em nossas análises que a interrogação, os dois pontos, o travessão e as aspas foram linearizados em decorrência da necessidade de marcar elementos constituintes do discurso direto, nas falas dos personagens das histórias inventadas pelas crianças.

Os dois pontos, por exemplo, foram linearizados apenas em situações que denotavam a antecipação do discurso direto. O travessão, por sua vez, também esteve atrelado às falas dos personagens, como podemos verificar na metalinguagem exposta pela díade D2, quando discute sobre a referida pontuação, “Agora, agora, pôõõe... Agora... :: O traço, o traço! (exemplificando na mesa um desenho de um traço) Oh, D..., o traço, o traço de fala (o LU* coloca o travessão mesmo no início da linha) o traço da falaaa... não sabes qual é? (o LU* pensa dois segundos e encolhe ligeiramente os ombros) É aquele traço que pomos para, quando as personagens falam⁴²”.

Ao verbalizarem a necessidade de inserir uma pontuação que marca as falas dos personagens criados, a dupla D2 nos fornece a informação de que para eles o travessão é uma pontuação que deve fazer parte da composição da narrativa, sempre nos momentos em que o discurso direto precisa ser expresso. Comportamento semelhante observamos também quanto ao uso de aspas, que esteve atrelado à formação de discurso direto e no isolamento de títulos das narrativas, este último, sendo uso comum à dupla D4, que utilizou aspas em todos os títulos de histórias criadas e linearizadas, sem, no entanto, expor verbalmente o porquê da utilização.

Ao longo das nossas análises constatamos também que as duplas se utilizaram pouco do hífen união e hífen divisão, tendo a utilização do primeiro muito relacionada à linearização dos pronomes oblíquos e ao que Lukeman (2011) chama de “uso criativo do hífen”, ao produzir uma palavra composta, conforme os nomes dados a personagens presentes nas histórias. Já o segundo, utilizado apenas em casos de translineação de palavras.

Destaquemos aqui que das pontuações a que nos propusemos analisar, o ponto e vírgula foi o único linearizado uma única vez, apenas por uma díade. Como já dissemos anteriormente, os usos consideráveis de ponto final e vírgula, pontuações

⁴² Ver turno 412.

de destaque nas narrativas das díades, pode ter contribuído para que o ponto e vírgula fosse quase dispensado nas narrativas. Não há, todavia, nenhuma verbalização das crianças em análise que comprove o que estamos dizendo, mas foram as escolhas feitas pelos escreventes que nos levaram a tal conclusão.

Ainda em relação ao ponto e vírgula, destaquemos que foi graças ao Sistema Ramos que conseguimos contabilizar essa pontuação, em decorrência do que fora verbalizado pela dupla, no momento de sua linearização, pois o manuscrito finalizado provocou em nós a falsa constatação de que o ponto e vírgula estaria sendo uma rasura por substituição. Por meio da metalinguagem da dupla, captada pelo Sistema Ramos no exato momento da linearização da pontuação, pudemos compreender que o ponto e vírgula havia sido utilizado pela díade D2.

Concluimos este trabalho destacando que os comentários simples feitos pelas crianças foram a maioria em detrimento dos comentários desdobrados. Isto significa dizer que os escreventes recém-alfabetizados deste estudo não expressam verbalmente com a mesma intensidade que compreendem a pontuação os motivos que os levaram a linearizar as pontuações vistas nas narrativas. As crianças sabem, contudo, a metalinguagem exposta se restringe majoritariamente a comentários simples, sem muitas explicações. Os comentários desdobrados ocorreram, porém em menor quantidade, o que nos comprova que tais crianças, apesar de serem recém-alfabetizadas, possuem segurança e conhecimento acerca da pontuação que utilizam, sem necessitarem verbalizar as motivações de uso.

Por fim, encerramos este estudo evidenciando a importância do que realizamos aqui. Trabalhos que escutem o que as crianças verbalizam sobre as suas escolhas linguísticas são cada vez mais necessários, porque possuem a tendência de explicar com propriedade como o comportamento do sujeito usuário da língua se manifesta em sua fase inicial, no nosso caso, mais especificamente, no campo da escrita, ao refletir sobre o uso gramatical de sua língua na composição de narrativas.

Responder à pergunta: *Em que nossa pesquisa foi útil?* Refere-se à função social e acadêmica da pesquisa, haja vista que fenômenos observáveis em sala de aula merecem tratamento diferenciado. Pensando nisso, no contexto da pesquisa que realizamos, chegamos à conclusão de que nossa investigação foi útil enquanto estudo que se dedicou a compreender a natureza da pontuação sob o ponto de vista das crianças portuguesas, recém-alfabetizadas, que nos forneceram um rico material

acerca do nascimento da pontuação, isto é, das motivações que levaram tais estudantes a inserem pontuação em seus manuscritos.

Da análise que contemplou a observação do processo e do produto, destaquemos o papel primordial exercido pelo Sistema Ramos em nossa metodologia, pois nos permitiu a ampliação de novas possibilidades de investigação, por oportunizar com exímia fidelidade o ambiente da produção textual, seus sujeitos escreventes, com suas falas, gestos e silêncios, capazes de promoverem no trabalho do pesquisador uma verdadeira revolução metodológica que ocasionará a promoção de trabalhos promissores e comprometidos em compreender, por que não dizer, a totalidade de seu objeto de estudo, respondendo a indagações inquietantes que há muito ocupam os espaços questionadores da pesquisa.

Desse modo, esta pesquisa se soma a tantas outras em andamento, assim como também às já realizadas pelo LAME, contribuindo com uma necessária discussão no campo do conhecimento que priorize a natureza do aprendizado. Conseguimos com este trabalho termos uma parcela da compreensão da natureza do aprendizado nos manuscritos infantis referente à pontuação. Sabemos, no entanto, que há muitos pontos a serem explorados por estudos concomitantes e posteriores a este. O que aqui realizamos é apenas uma parte de um todo que necessita ser examinado, para que possamos cada vez mais refletir sobre a relação usuário da língua e sua relação com o processo de escrita.

Referências

ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B.; PONTARA, M. Português: contexto, interlocução e sentido. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

BALDWIN, S.; COADY, J.M. Psycholinguistic Approaches to a theory of punctuation. Ohio University: Journal of Reading Behavior, 1978.

BARBEIRO, L.F.; PEREIRA, L. A.; CALIL, E.; CARDOSO, I. Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. Tejuelo. n.35(2), p 45-76, 2022.

BECHARA, E. Moderna Gramática Portuguesa. 39.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. 716 p.

BECHER, Tatiane Cristina; BUSSE, Sanimar. Análise do uso da pontuação em produções do ensino médio. Vitória da Conquista: Fólio - Revista de Letras. V. 11, n. 2, p. 679-701, 2019.

CALIL, E. Autoria: (e)feitos de relações inconclusas (um estudo de práticas de textualização na escola). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, 1995. (Tese de Doutorado).

_____. Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula. São Paulo: UNESP, 2008.

_____. A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. São Paulo: Alfa, p. 533-564, 2010.

_____. Escritura, memória e associação: processos de criação de poemas por alunos recém alfabetizados. Florianópolis: Revista da Anpoll, nº 36, p. 371-402, 2014.

_____. Os sentidos das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. São Paulo: Alfa, p. 531-555, 2016.

_____. Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In: Silva, Carmen Luci da Costa, Del Ré, Alessandra, Cavalcante, Marianne (orgs.). A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto. Porto Alegre: UFRGS, p. 161-192, 2017.

_____; PEREIRA, L. A. Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando, como e por que acontece. São Paulo: Alfa, 2018.

_____. Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. ALFA, 64, 2020.

_____; FELIPETO, C; AMORIM, K; BORÉ, C. A gênese de vírgulas em histórias inventadas por alunas recém-alfabetizadas: identificação de atividades metalinguísticas a partir de inscrições gráficas e comentários espontâneos. São Paulo: Alfa. v. 66, 2022.

CATACH, N. La ponctuation (Histoire et système). Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

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

_____. Oralidade e letramento na construção da pontuação. Curitiba: Letras, n. 61, p 97-122, 2003.

_____. A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem. São Paulo: Delta. v.13, n.1, p 1-8, 2016.

COSTA, A.L. A pontuação como Janela para a consciência sintática. Revista da Associação Portuguesa de Linguística. n. 9-10, p 55-74, 2022.

CHAMPS, A. Metalinguistic activity in language learning. In: RIBAS, T.; FONTICH, X.; GUASCH, O. Grammar at School: research on metalinguistic activity in language education. vol. 23, 2014.

CHEN, H. JONES, P. Understanding metalinguistic development in beginning writers: a functional perspective. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*. v.9.1, p 13-36, 2012.

_____; MYHILL, D. Children talking about writing: Investigating metalinguistic. *Linguistics and Education*. p. 100-108, 2016.

DAHLET, Véronique. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. Belo Horizonte: *Estudos Linguísticos*. v.10, n.1, p 29-41, 2002.

DOQUET, C. L'écriture débutant : pratiques scripturales à l'école élémentaire. Presses Universitaires de Rennes, 2011.

DUFOUR, M; CHARTRAND, S. Enseigner Le Système de La Ponctuation. França: *Cairn.Info*, v.4, n. 187, p. 91-99, 2014.

EDELSKY, C. Desenvolvimento da Escrita em um Programa Bilíngue. Arizona: Dept. of Elementary Education, 1982.

FABRE, C. Rascunhos escolares ou Iniciação na escrita. Grenoble: L'Atelier du Texte, 1990.

FABRE-COLS, C. Brouillons scolaires et Critique Génétique: nouveaux regards, nouveaux égards. *Linx*. n. 51, p 13-24, 2004.

_____. Claudine. Les Brouillons Et Lécole: Ce qu'a Changé la critique génétique. Armand Colin- Le français aujourd'hui, 2004.

FELIPETO, C. Funções da rasura em processos de escrita colaborativa no ensino fundamental. São Paulo: *Manuscrita*, n. 38, p 8-20, 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p

_____. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever. São Paulo: Ática, 1996. 229 p

- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Alfabetização em processo. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- FONSECA, J. J.S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.
- GRÉSILLON, Almuth. Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos modernos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- HALL, N. Introduction and overview: in Hall & ROBINSON, A. Learning about punctuation. (pp 3-36). Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1996.
- _____. Young Children's use of Graphic punctuation. Language and Education. v. 13, n.3, 1999.
- JONES, B. Towards a Syntactic Account of Punctuation. United Kingdom: University of Edinburgh. P 604-609, 1996.
- KATO, M. A concepção da escrita pela criança. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2010.
- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Santa Cruz do Sul: Signo. V. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.
- KOCH, I. G. V. A inter-ação pela linguagem. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- KRAHN, A. E. A New Paradigm for Punctuation. Dissertation - University of Wisconsin-Milwaukee. 2014.
- LIMA, R. Gramática normativa da língua portuguesa. 60ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2022.
- LUKEMAN, N. A arte da pontuação. Tradução: Marcelo Dias Almada. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MYHILL, D.; NEWMAN, R. Metatalk: enabling metalinguistic discussion about writing. International Journal of Education Research, 80, p. 177-187, 2016.

_____.; JONES, S.; WILSON, A. Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. Routledge. v. 31, n. 1, p. 23-44, 2016.

PARKES, M. B. Pause and Effect: an introduction to the history of punctuation in the West. New York: Routledge, 1992.

ROCHA, Iúta L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. São Paulo: DELTA, v.13, n.01, p. 83-117, 1997.

SALEH, P. A pontuação enunciativa e a configuração das instâncias narrativas em notícias infantis. São Paulo: Delta. v. 33, n. 4, 2017.

SÁNCHEZ, B.M.; ÁLVAREZ, A.R. Estudio comparativo de los primeros tratados de puntuación en lengua inglesa (1672-1704): terminología y función de la puntuación. Chile: Onomázein. n. 31. P 99-112, 2015.

SILVA, A. A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais. Pelotas: Cadernos de Educação. p. 139-169, 2010.

SONCIN, G.; RODRIGUES, A. A interação sintaxe-prosódia em usos de vírgula em esquema duplo: apontamentos para o ensino de pontuação. Uberlândia: Domínios de Linguagem. v. 12, n.3. p. 1571-1606, 2018.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

TENANI, L. Fonologia e escrita: possíveis relações e desafios teóricos-metodológicos. Campinas: Caderno de estudos linguísticos. v.59, n. 3, p. 581-597, 2017.

_____. Prosódia e Escrita. In: OLIVEIRA JR., Miguel. (Org). Prosódia, prosódias. 1 ed. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 120-131, 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, I. L. Aquisição da escrita: o que as crianças sabem sobre a pontuação que usam. São Paulo: Revista de Letras. v. (1/2), n. 31, p. 17-24, 2012.

WASSOLF, C. The development of key stage 2 children's understanding of grammatical punctuation. 2007. Tese de Doutorado – Institute of Education – The Manchester Metropolitan University.

Anexos

Manuscritos da díade D2

E.001.D2

02-02-2015



A princesa horridente

Era uma vez um reino chamado Reino da Heals. O rei chamava-se Rei Meuzinho VI e a sua esposa, a Rainha Meázona II, também era muito má. Um dia, a rainha teve uma bebé tão alegre que lhe tiveram de chamar princesa horridente. No dia seguinte, o rei abandonou-a nas ovas cinquenta daquele reino triste. Ela foi crescendo, cresceu e depois de completar dezito anos encontrou um feiticeiro com ar de simpático que lhe perguntou:

- Eu sou o pai de ti, horridente. O que tens?
- O meu reino é muito triste, gostaria que tu pudesses fazer-me mais feliz e contente.

O feiticeiro acitou e, a partir do castelo fizeram de novo uma linda loba. O rei e a rainha apoderaram uma grande loba. Tudo é mais bonito e houve felicidade e uma pintinha de cores. A princesa tomou-se rainha e ordenou que aquele feiticeiro se tornasse feiticeiro real da loba.

fim



EE-002-D2

05/02/15

Branca de Nave na cozinha do T-Pux

Era uma vez uma princesa muito elegante chamada Branca de Nave. Ela vivia na Era dos Dinossauros e brincava muito com eles; jogavam à bola, saltavam na macaca, brincavam a jogo do saca e saltavam à corda, etc.

Mas, um dia, chegou um T-Pux malvado que queria engolir a Branca de Nave e disse:

- Encontrei o prato do dia: Esta formiga é tão, tão, tão apetitosa! Formiga à la T-Pux!

E engole-a.

Depois, a Branca de Nave ainda gritava: "Loco!!!" como há dois cinco horas atrás. Mas não resultou. Todos estavam a dormir profundamente.

Tentou tocar trompete. Mas não resultou.

Por sorte, no bolso tinha uma faca bem afiada. Cortou ao meio a barriga do T-Pux e ele morreu.

De dia, ~~todos~~ todos perguntaram à Branca de Nave:

- Foi-te Aze que mataste o T-Pux?

A Branca de Nave, disse que sim e todos gritaram: "Hip Hip Hurá! A Branca de Nave é a nossa heroína!" E brincavam, brincavam, brincavam para sempre.

Fim

EE003-D2

10-02-2015

□

O restaurante Totónoffzil

Era uma vez um restaurante ~~chamado~~ chamado Totónoffzil. O restaurante tinha pratos muito estranhos como, por exemplo, espreitar com cartão ou sopa de nicho.

Um dia, um homem chegou para a cozinha e disse:

- Eu não acredito o que vejo na ementa! 'Câmara escura'!
- Ah, se preferir, 'câmara gorda'.
- Daí ~~em frente~~ em diante não me considere mais seu cliente! - disse o homem, indignado.

Um dia, veio uma senhora que perguntou:

- Bom dia, por acaso você tem um atropomoff?
- Desculpe, só tem atrop - on off.

A senhora, sem dizer nada, foi-se embora, chateada.

No dia seguinte, o diretor do Totónoffzil não tinha dinheiro suficiente para dar aos empregados, para trocar as limpezas, etc. Mas um dos empregados descobriu a solução e disse:

- O problema está na ementa! Por exemplo, o atropom-off parece o nome de um equipamento elétrico, devia ser atropomoff. Em outros corredores, terrenos de utilização alimentar, não metálicos. Se recorrer à ação do empregado, o Totónoffzil passou a ter sucesso e conseguiu dar aos empregados quatrocentos amor.

fim

EE-004-D2

19/02/2015

O Rei Lordo Trovão!

□ Era uma vez um rei chamado Lordo Trovão. Ele era um rei ^{travoso} ~~travoso~~, mas tão mau que, com apenas um trovão, fez uma tempestade e destruiu a aldeia.

Dois semanas depois, uma princesa e um príncipe que se iam casar decidiram que queriam fazer o casamento no castelo do rei Lordo Trovão. Mas o rei ficou tão chateado com a ideia e, com um trovão, fez a destruição do casamento toda a matou toda a gente, incluindo os noivos e também o padre.

Uma fada logo ouviu a notícia e decidiu ajudar a luta. Com a sua amiga ~~Luizidia~~ Luizidia a fada, que se chamava Brillantina, ~~ela~~ conheceram uma varinha mágica gigante.

O rei pensava

- ~~A~~ Aquela varinha é só para me enganar, com certeza que ela apenas dá feitiços.

Mas o rei estava enganado. Quando iniciaram a luta, a Brillantina e a Luizidia pegaram na varinha e mataram o rei com gelo que é impossível de se quebrar.

Até partir desse dia, todos os feitiços do rei foram quebrados, incluindo a tempestade e o trovão no casamento.

Fim

EE_005_D2

24/2/15

□ Loops, câmaras, animais!

Era uma vez gata que se chamava Daisy, um cão que se chamava ~~Fiji~~ Inoopy e uma coelhinha que se chamava Fiji. Eles estavam a passar a estrada quando um carro muito comprido ~~e~~ ia em direcção a eles, mas a Daisy, o Inoopy e a Fiji deram um salto mortal para a frente, sem se magoarem!

O carro estava um realizador. Estacionou e saiu de lá dentro a perguntar:

- Vocês querem ser atores profissionais? Eu vi aquele salto.

Eles responderam-lhe que sim, e foram, no carro, para o estúdio. Começaram logo as filmagens.

- Cena um, take um... loops, câmaras, ação!

Mas a cena correu tão mal que, pela primeira vez que a cena correu bem o realizador disse: "...take duzentos e um,..." Como nós estávamos a dizer à locado, a cena correu bem. As outras cenas correram bem à primeira. O filme correu tão bem que, na cerimónia dos Oscars, o realizador recebeu um Oscar de Melhor Realizador, a Daisy de Melhor Atriz, o Inoopy de Melhor Ator, a Fiji de Melhor Coelhinha e o filme de Melhor Filme. □

Bim

Manuscritos da díade D4

E-001-04

2/02/2015



"O Yugo na praia"

Era uma vez um menino chamado Yugo. O Yugo era muito divertido, brincalhão e adora brincar! Um dia a mãe disse-lhe:

- Yugo! queres ir à praia?

E o Yugo respondeu-lhe:

- Claro que sim! Num dia de verão como este não há nada melhor!

Então a mãe, o pai e o Yugo foram à praia. O Yugo mal chegou à praia tirou a roupa e foi brincar com a areia e os golfinhos. Foi sequear-se e quando já estava seco foi fazer castelos de areia, foi jogar com o pai raquetes na praia e partou-se de brincar na praia com a família. Voltaram para casa exaustos de tanto brincar na praia. E assim terminou uma grande aventura de verão na praia. E viveram felizes para sempre. Sim



EE-002-04

5/02/2015

□ " ^{perdida} a branca de ~~me~~ ^{me} no tempo dos ~~de~~ dinossauros"
 Era uma vez uma menina chamada branca de neve. A
 branca de neve estava perdida no tempo dos dinossauros.
 Encontrou um t-rex, mas esse t-rex era uma menina. E
 essa menina tinha uma filha chamada Cindy. A Cindy tornou-se
 amiga da branca de neve. Como a mãe ~~reparou~~ que a Cindy
 e a branca de neve estavam-se a dar bem e como a branca
 de neve estava perdida, a mãe sugeriu que a Cindy se
 se se tornasse irmã da branca de neve.

E viveram felizes para sempre. Sim

do dia segun seguinte a branca de neve, a Cindy e a mãe
 foram passear, no ~~que~~ ^{que} caminho estavam a contar ^{memórias} ~~as~~
 - 6 - sete e oito são cartolze ^{com} mais sete são
 vinte e uma tenho sete mammos e não gosto de nenhum...
 E viveram felizes para sempre.

Sim

□

EE-003-04



10/12/2015

 "Os Band de Luna"

Era uma vez uma menina chamada Lina. Lina e Luna decidiram fazer uma band com os seus ^{três} ~~quatro~~ amigos: a Lili, o Pomen e o Lilo. Os quatro amigos partiram para Lisboa e o título da música que cantaram foi em Lisboa foi "Os amigos". Depois foram a Lina foi contar à mãe que os amigos iam lá a casa para ensaiar a nova ~~canção~~ canção. No dia seguinte partiram para Espanha Espanha e a canção que cantaram foi "O amor entre o David e o Salim". Não sei se disse o que cada um toca. O Pomen toca guitarra elétrica, a Lili toca piano, o Lilo toca bateria e a Lina canta e toca guitarra e de outras músicas cantava e dançava. E continuaram a partir e a fazer imensas fãs. E viveram felizes para sempre.

Sim

EE-004-D4

19/02/2015

 * "Das maldades do rei Lico"

Era uma vez o um rei chamado Lico, que fazia
 muitas maldades. Um dia o rei Lico fez uma maldade
 das grandes pôs bichos dentro das maçãs. No
 dia seguinte o rei Lico que deu deu as maçãs
 com bichos aos pobres idosos. E nos outros dias o rei
 Lico fez sempre maldades atrás de maldades. E passado
 muito tempo ninguém queria acreditar no rei
 Lico. E o rei Lico finalmente percebeu que as
 maldades ninguém queria ser amigo dele. E um
 dia um dia o rei Lico foi bater à porta de um
 senhor para pedir desculpa por todas as
 maldades que fez. E o senhor disse:

- Eu desculpa-te rei Lico!

E o rei Lico ficou muito feliz e toda a
 gente ficou amigo dele. E viveram felizes
 para sempre.

Sim ♡

EE_005_D4



24/02/2015

 "O Cavalo e o cão"

Era uma vez o cão que era ~~um~~ amigo de um cavalo. Um dia o dono do cão e a dona do cavalo casaram-se. E o dono do cão decidiu ir para outro país. O cão ficou triste e o cavalo também. Mas no dia em que o cão e o seu dono iam para outro país o cavalo parou o carro deles quando ~~se~~ estavam a ir para o aeroporto. E no dia seguinte o dono do cão e a dona do cavalo viraram que o cão e o cavalo não se podiam separar, e por isso fizeram as pazes. E assim o dono do cão foi deixá-lo ir ter sempre com o cavalo e brincaram muito juntos e ainda mais melhor é que o dono do cão e a dona do cavalo casaram-se! E assim o cavalo e o cão viveram sempre na mesma casa.

E viveram felizes para sempre

Sim ♥



EE-006-D4

03/03/2015

☐ "O clube dos amigos divers divertidos"

Em um vez a capuchinho, o lobo, o homem aranha, a Carlota, o Urso e a Yoana ~~que~~ que eram o clube dos amigos divers divertidos, que viviam numa casa. A casa era rosa, rosa e azul. Eles gostam gostavam de lá viver. Eles começaram a ~~construir~~ construir engenhocas para fazer dinheiro, jogos, ~~co~~ chocolates e ~~movéis~~ móveis. Eles adoravam, adoravam fazer fazer engenhocas, a capuchinho ia buscar buscar as frutas frutas, o lobo ajudava as outras pessoas e o homem aranha fazia tricô em roupa quanto o Urso, a Carlota e a Yoana Pinta tratavam do resto. Però de ai faziam qualquer qualquer coisa. ~~Ensim~~

E viveram felizes para sempre!

Sim ♥!

Transcrições diplomáticas⁴³ dos manuscritos de D2

1.	A princesa Sorridente
2.	Era uma vez um reino chamado Reino dos Maus. O rei
3.	Chamava-se Rei Mauxinho VI e a sua esposa, a Rainha
4.	Mázona II, também era muito má. Um dia, a rainha
5.	teve uma bebé tão alegre que lhe tiveram de chamar
6.	princesa Sorridente. No dia seguinte, o rei abandonou a
7.	nas ervas cinzentas daquele reino triste. Ela foi crescendo,
8.	crescendo e depois de completar dezoito anos encontrou um feiticeiro
9.	com um ar simpático que lhe perguntou:
10.	- Eu ouvi falar de ti, Sorridente. O que tens?
11.	- O meu reino é muito triste, dostava que tu tu pod pudesses
12.	fazel-lo mais feliz e colorido.
13.	O feiticeiro aceitou e, a partir do castelo fizeram do reino
14.	uma linda beleza. O rei e a rainha aprenderam uma
15.	grande lição. Tudo é mais bonito se houver felicidade e
16.	uma pintinha de cores. A princesa tornou-se rainha e
17.	ordenou que aquele feiticeiro se tornar-se feiticeiro real da bondade
18.	
19.	
20.	

1.	Branca de Neve na barriga do T-Rex
2.	Era uma vez uma princesa muito elegante chamada Branca de Neve.
3.	Ela vivia na Era dos Dinossauros e brincava muito com eles. Jogava
4.	à bola, saltavam na macaca, brincavam ao jogo do caracol, saltavam à corda,
5.	etc.
6.	Mas, um dia, chegou um T-Rex malvado que queria engolir a Branca
7.	de Neve e disse:
8.	-Encontrei o prato do dia! Esta formiga é tão, tão, tão, apetitosa! Formiga
9.	à lá T-Rex!
10.	E engoliu-a.
11.	De noite, a Branca de Neve ainda gritava: “Socorro!!!” como há
12.	cinco horas atrás. Mas não resultou. Todos estavam a dormir profundamente.
13.	Tentou tocar trompete. Mas não resultou.
14.	Por sorte, no bolso tinha uma faca bem afiada. Cortou ao meio a barri-
15.	ga do T-Rex e ele morreu.
16.	De dia, todos perguntaram à Branca de Neve:
17.	-Foste tu que mataste o T-Rex?
18.	A Branca de Neve disse que sim e todos gritaram: Hip Hip Hurra!
19.	A Branca de neve é a nossa heroína!” E brincaram, brincaram, brincaram para
20.	Sempre.
21.	Fim

⁴³ A transcrição diplomática considera o manuscrito do modo original de sua linearização, sem alterações de correção gramatical.

1.	O Restaurante Totónoffzil
2.	Era uma vez um restaurante Teté chamado Totónoffzil.
3.	O Restaurante tinha pratos muitos estranos como, por
4.	exemplo, aguarelas com cartão ou sopa de vidro.
5.	Um dia, uma-homem olhou para a iementa e disse:
6.	– Eu nem acredito o que vejo na ementa! Câmara cozida!
7.	– e Ou, se preferir, câmara frit.
8.	Daí em diante não me consideree mais seu
9.	cliente! – disse o homem zangado.
10.	Um dia, veio uma senhora que perguntou:
11.	– Bom dia, por acaso vocês têm strogonoff?
12.	– Desculpe, só temos strog-on-off.
13.	A senhora, sem dizer nada, foi-se embora, chatieada.
14.	No dia seguinte, o ehdiretor do Totónoffzil não tinha dinheiro
15.	suficiente para dar aos empregados, para trocar as lâmpadas
16.	etc. Mas um dos empregados descobriu a razão e disse:
17.	– O hproblema está na ementa! Por exemplo, o strog-on-off
18.	parece o nome de um equipamento elétrico, devia ser strogonoff.
19.	As outras comidas, teremos de utilizar alimentos, não materiais.
20.	Graças à ideia do empregado, o Totónoffzil passou a ter sucesso e
21.	conseguiu durar quatrocentos anos.
22.	Fim.

1.	O Rei Lorde Trovão
2.	Era uma vez um rei chamado Lorde Trovão . Ele rao um rei
3.	tãããã, mas tão mau que, com apenas um trovão, fez uma tempestade e
4.	destruiu a ald●eia.
5.	Duas semanas depois, uma princesa e um príncipe que se iam casar decidiram
6.	que queriam fazer o casamento no castelo do rei Lorde Trovão. Mas, o
7.	rei ficou tão chateado com a ideia e, com um trovão-faca, destruiu
8.	o casamento todo e matou toda a gente, incluindo os noivos e
9.	também o padre.
10.	Uma fada boa ouviu a notícia e decidiu armar luta. Com
11.	a sua amiga ██████████ Luzidia a fada, que se chamava Brilhantina,
12.	trouxeram uma varinha mágica gigante.
13.	O rei pensava:
14.	– Aquela varinha é só para me enganar, com certeza que ela apenas
15.	dá brilhantes.
16.	Mas o rei estava enganado. Quando iniciaram a luta, a
17.	Brilhantina e a Luzidia pegaram na varinha e mataram o rei com
18.	gelo que é impossível de se partir.
19.	A partir desse dia, todos os feitiços do rei foram quebrados,
20.	incluindo a tempestade e o trovão no casamento.
	Fim

1.	Luzes, câmera, animais!
2.	Era uma vez gata que chamava Daisy, um cão que se
3.	chamava S ... i Snoopy e uma coelhinha que se chamava Fifi.
4.	Elas estavam a passar a estrada quando um carro muito
5.	comprido e ... ia em direção a eles, mas a Daisy, o Snoopy
6.	e a Fifi deram um salto mortal para a frente, sem se
7.	magoarem!
8.	No carro estava um realizador. Estacionou e saiu de lá
9.	dentro e perguntou:
10.	–Vocês querem ser atores profissionais? Eu vi aquele salto.
11.	Eles responderam que sim, e foram, no carro, para o
12.	estúdio. Começaram logo as filmagen ... s.
13.	–Cena um, take um... luzes, câmera, ação!
14.	Mas a cena correu bem o realizador disse: “...take duzentos e
15.	um, ...” Como nós estávamos a dizer à bocado, a cena correu
16.	bem. As outras cenas correram bem à primeira. O filme correu
17.	tão bem que, na cerimônia dos óscares, o realizador rece-
18.	beu um Oscar de Melhor Realizador, a Daisy de Melhor
19.	atriz, o Snoopy de Melhor ator, a Fifi de Mais Fofinha e o
20.	filme de Melhor Filme.
	fim

1.	duo O duelo de heróis contra o Super-Vilão
2.	duo Passa-se em Inorty City. Havia Havia um duelo de heróis
3.	com a Capuchinho Vermelho e o Homem-Aranha. Cuidado há
4.	um vilão, é o Lobo Maa! Esta história é diferente da do
5.	Capuchinho Vermelho, o Lobo Mau é mais matreiro, esperto e forte
6.	forte! Ele foi a um quadro elétrico e ganhou energia para
7.	ficar mais forte. Depois, foi a um prédio e ouviu-se um grito
8.	da sra Sra. Messley Kelvin:
9.	–Nããão! O meu anel de prata, ouro e diamantes diamantes de um
10.	milhão de euros foi roubado! O Homem-Aranha e a Capuchi-
11.	nho Vermelho foram atrás do Lobo Mau. Mas ele foi dema-
12.	siado rápido. Por sorte, o Homem-Aranha tinha uma bola mágica
13.	que lá dentro havia alguém que lhes pedia ajudar. E são,.. as s
14.	Frutas Banzo! A laranja aj -guiou-as até ao Lobo Mau,
15.	a pera que fez uma cerca, ou seja, andou muito depressa à volta
16.	dele e a maçã distraiu-o e o Homem-Aranha fez uma
17.	teia que a prendeu e levaram à esquadra da polícia. Teve
18.	uma pena de prisão de dois anos. A seguir, devolveram o
19.	anel à D. Kelvin.
20.	Fim

Transcrições diplomáticas dos manuscritos de D4

1.	“O Guga na praia”
2.	Era uma vez um menino chamado Guga. O Guga era muito divertido,
3.	brincalhão e adorava brincar ¹ Um dia a mãe disse-lhe:
4.	– Guga! querer ir a à praia ?
5.	E o Guga respondeu-lhe:
6.	– Claro que sim + num dia de verão como este não há
7.	m nada melhor !
8.	Então a mãe, o pai e o Guga foram à praia. O Guga mal chegou
9.	à praia tirou a roupa e fœ foi para o mar mar, nadar a
10.	a golfinho. Θ –Foi secar-se e quando já estava seco foi fazer
11.	castelos de areia, foi jogar com o pai raquetes na praia e
12.	fartou-se de brincar na praia com a a família. Voltaram
13.	para casa exaustos de tanto brincar na praia. E assim
14.	termina uma grande aventura de verão na praia. E
15.	viveram felizes para sempre. Fim.
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	

1.	A Branca de Neve perdida no tempo dos dinossauros
2.	Era uma vez uma menina chamada Branca de Neve. A
3.	Branca de Neve estava perdida no tempo dos dinossauros.
4.	Encontrou um T-Rex, mas esse T-Rex era uma menina. E
5.	essa menina tinha uma filha chamada Cindy. A Cindy tornou-se
6.	amiga da Branca de Neve. Como a mãe reparou que a Cindy
7.	e a Branca de Neve estavam-se a dar bem e como a Branca
8.	de Neve estava perdida, a mãe sugeriu que a Cindy ser
9.	se se, se tornasse irmã da Branca de Neve.
10.	E viveram felizes para sempre. Fim
11.	No dia seguinte a Branca de Neve, a Cindy e a mãe
12.	foram passear, no qua caminho estavam a contar rimas: anedotas :
13.	-Sete e sete são catorze com mais sete são
14.	vinte e um tenho sete namorados e não gosto de nenhum...
15.	E viveram felizes para sempre.
16.	Fim.
17.	
18.	
19.	
20.	

1.	“A banda da Luna”
2.	Era uma vez uma menina chamada L Luna. A Luna decidiu
3.	fazer uma banda com os seus quatro três amigos: A Lili, O Romeu e
4.	o Zico. Os quatro amigos partiram para Lisboa e o título da música
5.	que cataram foi em Lisboa foi “As amigas”. Depois foram a
6.	Luna foi contar á mãe que os amigos iam lá a casa para
7.	ensaiar a nova canção -canção. No dia seguir seguinte partiram
8.	para Espanha Espanha e a canção que cataram foi “O ano
9.	amor entre a Nicole e o Fábio. “Não sei se disse o que cada um
10.	tocava. O Romeu toeava toca guitarra eléctrica, A a Lili toca
11.	piano, o Zico toca bateria e a Luna canta e toca guitarra e
12.	dep noutras músicas cantava e dançava. E continoaram
13.	a partir e a fazer imensos fãs. E viveram
14.	felizes para sempre.
15.	Fim
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	

1.	“As-As maldades do rei Zico”
2.	Era uma vez o um rei chmado Zico. Que fazia
3.	muitas maldades. Um dia o rei Zico fez uma maldade
4.	das gr grandes pôs bi bichos dentro das maçãs. No
5.	dia seguinte o rei Zico que deu as maçãs
6.	com bichos aos aldiões aldiões. E nos outros dias o rei
7.	Zico fez e sempre maldades atrás de maldades. E passado
8.	muito tempo maguei ninguém aq acreditava no rei
9.	ao
10.	Zico. E E o rei Zico finalmente perse percebeu que vv fazer
11.	maldades ninguém queria ser amogo (a) dele. Ue Num
12.	dia Um dia o rei Zico foi batera-á porta de um
13.	senhor para pedir desculpa por ted tudo de todas as
14.	maldades que fez. E o o senhor disse:
15.	– Eu desculpo-te rei Zico!
16.	E E o rei Zico ficou muito feliz e toda a
17.	gente ficou amiga dele. E viveram felizes
18.	para sempre.
19.	Fim ♥
20.	

1.	“O e cavalo e o cão”
2.	Era uma vez o cão que era ag amigo de um
3.	cavalo. Um dia es o dono do cão e a dona do cavalo
4.	zangaram-se. E o o dono do cão e decidiu ir para outro
5.	país. O o cão ficou triste e o cavalo também. Mas no
6.	o
7.	dia em que o cão e o seu dono iam para outro
8.	país o cavalo parou o carro deles quando se estavam a
9.	Ir para o a aeroporto. N E no dia seguinte o dono do
10.	cão e a dona do cavalo viram que o cão e o cavalo
11.	não se podiam separar, e por iss isso fizeram as
12.	pases. E assim o dono do cão dei deixou-o ir ter
13.	sempre com o cavalo e brincaram muito
14.	juntos e ainda men melhor é que o dono do
15.	cão e a dona do cavalo casaram-se! E assim o
16.	cavalo e o cão viveram sempre na mesma casa.
17.	E viveram felizes para sempre
18.	Fim ♡
19.	
20.	

1.	“O clube dos amigos div divertidos”
2.	Era uma vez a capuchinho, o lo lobo, o homem aram aranha,
3.	a Carolina, o Ivan e a Jon Joana que que eram o clube
4.	dos amigos divertidos, que viviam numa casa. A
5.	casa era rosca, rosa e azul. Eles gostam gostavam
6.	de lá viver. Eles começaram a ent construir
7.	o engenhocas para fazer dinheiro, doces, eo chocolates e
8.	movesis movéis. Eles adoravam, adoravam farzer
9.	fazer engenhocas, a eaju capuchinho ia bosear
10.	buscar ea e frotas frutas, o lobo afujentava as outras
11.	pessoas e o homem aranha fazia tricô em oeulo
12.	quanto o Ivan, a Carolina e a Joana Rita tratavam
13.	do resto. Res da ai fazidam faziam qualquer
14.	coisa. E vive
15.	E viveram felizes para sempre
16.	Fim ♡ !
17.	
18.	
19.	
20.	