

## **Que lugar para a pontuação no ensino da escrita no 1.º ciclo do ensino básico?**

*Mafalda Mendes*

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

### **Abstract**

The evidence from a longitudinal *corpus* of written texts produced by second grade children reveals that it can take more than one year of trial and error until the use of the full stop may become reasonably stabilized in children's writing. Following Kress (1982, 2003) I will argue that punctuation is a written language framing device to conceptually organize text in manageable units of meaning. To make sense of punctuation is to understand the semiotic organization of the written text. In this sense, the learning of punctuation uses and meanings is fundamental in learning to write.

**Keywords:** ontogenesis of writing, punctuation, sentence, writing assessment

**Palavras-chave:** ontogénese da escrita, pontuação, período, avaliação de escrita

### **Descrição do contexto de investigação**

O trabalho que aqui apresento insere-se num projecto de investigação, em curso desde Setembro de 2007, que visa desenvolver um modelo de análise das produções textuais de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa perspectiva ontogenética, usando para o efeito o quadro teórico-metodológico da Linguística Sistémico-Funcional (Halliday, 2004, Halliday & Hasan, 1976) e os estudos de género da Escola de Sidney (Martin & Rose, 2008). Trata-se de uma investigação longitudinal, de observação da aprendizagem da escrita numa turma do 1.º ciclo do EB, desde o início do 2.º ano até ao final do 4.º ano, com o objectivo de coligir e analisar um *corpus* de textos infantis, escritos ao longo desta fase de escolaridade, e de observar o contexto pedagógico de produção dos mesmos.

### **Caracterização do contexto pedagógico observado**

A turma observada é constituída por dezanove crianças nascidas em 2000 e uma em 1999, oriundas de famílias da classe média-alta residentes em Lisboa. A turma mantém a configuração de base ao longo dos quatro anos do 1.º ciclo. O ensino processa-se em regime de monodocência para as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. A abordagem da escola às aprendizagens da literacia funda-se nos princípios humanistas da

pedagogia activa e da aprendizagem pela descoberta. No que respeita às questões da alfabetização, segue-se o método global, aplicado com a flexibilidade exigida pelo respeito pela especificidade dos estilos e dos ritmos de aprendizagem dos grupos e dos indivíduos.

### **Caracterização do *corpus***

O *corpus* usado neste trabalho foi recolhido no ano lectivo de 2007/08, ano em que os alunos frequentaram o 2.º ano, e integra: registos dos cadernos diários dos alunos; os textos (aproximadamente 700, estimativa de 40 000 palavras) produzidos nos “caderno de texto” individuais, cadernos exclusivamente dedicados à escrita de textos; fichas de avaliação trimestrais relativas ao 1.º e ao 2.º ano de escolaridade (2006/07 e 2007/08).

### **Normas/padrões da escrita infantil**

A escrita infantil inscreve-se no universo das escritas privadas e efémeras. Goza, por isso, de reduzida visibilidade pública, até mesmo nos meios da investigação no domínio da escrita. Na verdade, para além dos professores, seus principais destinatários, que com elas lidam quase diariamente anos a fio, poucos são os adultos, mesmo entre os estudiosos da escrita e da linguagem (dos adultos), que têm oportunidade de contactar extensiva e regularmente com instâncias textuais produzidas por um universo diversificado de crianças.

A razão de ser da constituição deste *corpus* longitudinal de escrita do 1.º ciclo prende-se com a necessidade de, do ponto de vista da investigação (naturalmente diferente do ponto de vista dos docentes no terreno), ganhar e proporcionar acesso directo a dados reais e expressivos da escrita infantil segundo o duplo eixo longitudinal e transversal. A panorâmica que assim se obtém da escrita infantil mostra claramente que aquilo que em textos isolados é vulgarmente considerado como erro ou desvio, tendo por horizonte de referência a norma da escrita pública dos adultos, afinal é apenas a instanciação da norma/padrão de um estágio de desenvolvimento da escrita correspondente a um determinado modelo perceptivo e cognitivo característico do desenvolvimento infantil (Kress, 1982: 179-193). É talvez essa a razão por que alguns professores, conhecedores dessas normas transitórias infantis, são capazes de cooperar construtivamente, sem angústia e sem ansiedade, com a escrita dos alunos. Eles sabem, muitas vezes com um saber implícito, detectar as configurações normais para cada estágio de desenvolvimento da escrita. Sabem, a partir daí, proceder à avaliação das produções dos alunos e detectar as áreas de maturação da linguagem escrita do aluno sobre as quais é possível exercer uma acção transformadora para uma progressiva e tranquila aproximação à norma-alvo. É esse conhecimento implícito, que orienta a prática pedagógica de tantos professores do 1.º ciclo, principalmente dos mais experientes, que seria desejável explicitar e descrever de forma a torná-lo acessível à comunidade interessada neste domínio do conhecimento, em particular aos professores em formação.

Foi, pois, em busca das normas transitórias dos estádios iniciais da escrita que efectuei as primeiras leituras do *corpus*, ora na transversal, em busca dos usos regulares na

população observada, ora na longitudinal, procurando as zonas de progressiva diferenciação no eixo do tempo<sup>1</sup>. Numa primeira aproximação aos dados, procedi à transcrição de cerca de 400 textos. Parti para esta leitura/transcrição sem ideias preconcebidas acerca daquilo que buscava. Procurei que fosse a escrita das crianças a revelar-me a sua especificidade por contraste com a norma da escrita adulta. Sabia apenas que aquilo que me interessava estava para além das progressões no domínio da ortografia da palavra. Decidi, pois, como opção de base para a exploração do *corpus*, ignorar a variável da grafia da palavra.

Para ler a escrita das crianças sem o ruído provocado pela grafia exploratória dos constituintes lexicais, transcrevi os textos regularizando-lhes a grafia. Procurei, por outro lado, reproduzir com a fidelidade possível as restantes opções gráficas no que respeita à disposição e à formatação dos constituintes gráficos do texto: o lugar da quebra de linha; o uso de maiúsculas e minúsculas; a posição e a formatação dos títulos e as fórmulas de fechamento (*e.g. fim*); pontuação ou outros grafemas com aparente função no texto (*e.g. +*).

### **Escrita não pontuada – padrão inicial no *corpus***

Revelou-se, assim, nos textos iniciais do *corpus*, independentemente da extensão dos mesmos<sup>2</sup>, o seguinte padrão de composição gráfica dos recursos textuais (que nalgumas crianças se prolonga durante todo ou quase todo o ano lectivo), a saber:

- ausência de maiúscula inicial na primeira palavra do texto (mas uso adequado de maiúscula em nomes próprios familiares à criança);
- ausência de quaisquer sinais de pontuação;
- bloco de texto único, graficamente homogéneo, constituído por sequências de palavras, separadas umas das outras por espaços, dispostas da esquerda para a direita, em linhas consecutivas, de margem a margem da folha;
- (opcional) registo da data em algarismos, usando o formato padrão, dia/mês/ano, em lugar destacado acima do bloco de texto;

A criança parece estar totalmente concentrada na realização de escolhas no sistema dos recursos gráficos (grafologia) de representação das palavras, as quais dispõe sequencialmente no espaço, decalcando a lógica sequencial, temporal, do fluxo discursivo da oralidade. Ela não parece ter consciência de que existem outros recursos gráficos essenciais para a construção da significação. As palavras parecem ser as únicas unidades textuais de que a criança tem consciência.

Esta fase, que designo como “escrita não pontuada”, parece estar relacionada com o estágio inicial da escrita independente, da escala de progressão global da escrita, produzida pelo Beginning Writing Group da Universidade de East Anglia, referido e reconhecido na literatura por vários autores (Latham, 2002: 79; Beard, 2000: 76; Pereira,

<sup>1</sup> Se bem que o *corpus* inclua alguns registos relativos à escrita dos alunos no 1.º ano, estes dados serão apenas usados a título indicativo, como material de confronto com os dados da escrita produzida a partir do 2.º ano, momento em que a investigação no terreno teve início.

<sup>2</sup> A evidência produzida pelo *corpus* indica que as crianças podem escrever textos bastante longos, com mais de uma página e bem para além das 200 palavras, sem sentirem necessidade de os segmentar graficamente.

2005: 20-21). Latham (2002) associa este estágio ao início do segundo ano de aprendizagem da escrita. Seguindo outras correntes de investigação, mais próximas da tradição francófona, Santana (2007: 74), através de uma citação de Fayol (1997: 152), assinala também a existência de uma fase, durante o primeiro ano de aprendizagem, em que nenhuma pontuação é utilizada.

De um modo geral, julgo poder afirmar que a maioria dos alunos da turma<sup>3</sup>, no início do 2.º ano, se situava nesta fase da escrita não pontuada, uns mais perto de sair dela, rumo à escrita pontuada, do que outros. O certo é que, para nenhuma das crianças observadas, a aprendizagem dos usos da pontuação vai ser rápida e isenta de problemas. Apesar das actividades didácticas dedicadas à prática da pontuação, nenhuma delas irá chegar ao final do ano lectivo marcando de forma sistemática as fronteiras de períodos através de maiúscula inicial e ponto final, poucas marcarão com alguma consistência as sequências dialogais recorrendo aos dois pontos, ao travessão, ao ponto final e ao ponto de interrogação e poucas se terão aventurado no uso da vírgula.

### **Evidência empírica para a emergência da escrita pontuada**

Analisando, em seguida, quatro textos, todos produzidos pela mesma criança, em quatro momentos do ano lectivo de 2007/08, que considero representativos de um padrão de progressão rumo à escrita pontuada, caracterizado por quatro tipos de aprendizagens. A evidência produzida pelo *corpus* indica que este padrão é comum a todas as crianças cuja escrita, no final do período observado, revelava níveis de maturidade mais elevados. O primeiro texto foi redigido no início do primeiro período, o segundo, pouco antes das férias do Natal, os dois últimos, na primeira metade do mês de Abril, início do terceiro período. A continuação da investigação confirmará ou não a persistência deste modelo de progressão nas restantes crianças, que, no final do ano lectivo, ainda se encontravam na fase inicial de emergência da pontuação, aqui ilustrada no texto (2).

### **Esquema de anotação analítica dos textos da amostra**

As transcrições dos textos aqui analisados são anotadas através de um conjunto de etiquetas portadoras de informação estrutural nos três estratos de realização textual: estrato da expressão, estrato da lexicogramática e estrato da semântica (Halliday, 2004). As etiquetas, inscritas entre parênteses angulares, são intercaladas no texto e diferenciam-se deste pela tonalidade cinza claro da fonte. As unidades de análise estrutural são: oração, <o>, unidade da lexicogramática; sequência textual, <S>, unidade semântica; blocos textuais resultantes de segmentação através de sinal de pontuação (protoperíodos nas experiências iniciais e períodos na fase mais madura), <B>, unidade grafológica do estrato da expressão. As sequências textuais que realizam aberturas e fechamentos marcados por

---

<sup>3</sup> A análise quantitativa exaustiva que terá lugar numa fase mais avançada da investigação em curso confirmará a validade desta análise preliminar, baseada na minha leitura do *corpus*, e, desejavelmente, configurará um quadro mais exacto da distribuição transversal e longitudinal deste padrão nos dados coligidos.

fórmulas lexicais convencionais são representadas pelas etiquetas <Sab> e <Sfch>, respectivamente. As etiquetas que assinalam cada unidade estrutural são numeradas por ordem de ocorrência na cadeia discursiva. As etiquetas de anotação das orações e das sequências textuais, <o> e <S>, precedem o início da unidade marcada. As etiquetas que assinalam os blocos, <B>, são introduzidas após o sinal de pontuação usado no texto pela criança.

A barra vertical, |, marca o lugar da mudança de linha motivada pela descontinuidade do espaço de escrita (sem motivação de natureza textual) e as duas barras verticais, ||, marcam uma mudança de linha textualmente motivada (parágrafo ou outras marcações de descontinuidade textual, tal como a que se realiza entre o título e o corpo do texto).

O cardinal, #, assinala lugares onde teria sido necessário introduzir uma marca de pontuação. O asterisco, \*, assinala uma marca em posição inconciliável com a convenção.

### **Narrativas não pontuadas**

O texto (1), cuja transcrição anotada apresento abaixo, é um exemplo de escrita não pontuada. Este texto foi redigido numa das primeiras aulas do ano lectivo. Apesar das dificuldades de materialização gráfica do texto, a criança está já a escrever de acordo com uma das funções instituídas para a escrita, no seu contexto de cultura, que é o de contar uma história.

Trata-se de uma criança a quem provavelmente foram lidas muitas histórias. É a esses modelos de escrita oralizada que a criança vai buscar fórmulas fixas de expressão, como as de abertura e as de fechamento das histórias, mas também os esquemas estruturais de desenvolvimento textual e respectivas realizações lexicogramaticais típicas. A criança sabe intuitivamente que deve começar por apresentar uma situação de partida para a história, com introdução de personagens, tempo e lugar; que em seguida deve surgir uma situação problemática, a qual deverá ser, depois, resolvida pela personagem-herói<sup>4</sup>.

Neste texto, a criança parece organizar a sua história em seis sequências textuais, sendo que as duas últimas (<S5> e <S6fch>) parecem ser uma espécie de segunda versão da terceira e da quarta (<S3> e <S4fch>). Nesta segunda versão, inventa-se uma solução mais satisfatória para o problema inicial. Apesar da ausência de pontuação gráfica e, portanto, de marcação gráfica da estrutura textual, sentimos que o texto é semanticamente pontuado por recursos lexicais e fraseológicos, como as fórmulas de abertura e as de fechamento utilizadas nas sequências <S1ab>, <S4fch> e <S6fch> e por conectores lógicos responsáveis pela progressão textual. Note-se, em particular, o papel que a conjunção “mas” desempenha na marcação do início das sequências intermédias <S2>, <S3> e <S5>. O texto organiza-se e marca o seu desenvolvimento, à maneira dos modelos da oralidade, a partir de uma única cadeia de orações, ligadas, em sucessivos nexos, por

---

<sup>4</sup> Tive oportunidade de ouvir a autora destes textos explicitar oralmente em sala de aula, alguns meses mais tarde, este conhecimento sobre a estrutura canónica da narrativa. Questionada pela professora quanto às partes que deviam compor um texto (a propósito da construção de um enunciado para um problema de matemática), a aluna respondeu espontaneamente: “um texto tem de ter uma introdução, depois há um problema e depois tem de haver uma solução”.

conectores lógicos que o fazem progredir numa dinâmica de tempo real à vista do leitor (Halliday, 2002). Nesta fase, em que a criança ainda tem escasso contacto directo com os modelos materiais da escrita através da leitura independente, os modelos textuais da oralidade constituem o grande horizonte que configura o sistema de linguagem da criança. É natural, portanto, que os reproduza na escrita, usando o sistema da escrita como um sistema simbólico secundário para representação das unidades lexicais que compõem o fluxo discursivo.

(1)

18/9/2007 || <S1ab> <o1>Era uma vez um menino | que vivia no bairro cheio | de lixo <S2> <o2>mas o amigo vivia | bem <o3> porque não tinha o | bairro cheio de lixo <S3> <o4>mas os | amigos encontraram-se no parque | <o5>e disseram assim amanhã vamos | embora para a serra da Estrela | <S4fch> <o6>e viveram felizes para sempre | <S5> <o7>mas depois foram outra vez | para Lisboa <o8>e limparam <S6fch><o9>e de | pois viveram felizes para sempre<B1>

### Emergência do uso do ponto

O texto (2) foi escrito quase três meses mais tarde, dois meses e meio depois de uma unidade didáctica dedicada à exploração dos recursos da pontuação (a 01/10/07) e após dezasseis textos redigidos no caderno de textos. De entre estes dezasseis, apenas quatro a aluna ensaiou o uso de um sinal de pontuação, sempre e apenas o ponto. Saliente-se que, na sistematização dos sinais de pontuação apresentada aos alunos na sessão expositiva de 01/10/07, de que todos os alunos guardam registo no caderno diário, constam o ponto final, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e a vírgula. No entanto, tal como esta aluna, todos os alunos, por razões que extravasam as da influência directa do contexto pedagógico, e que merecem investigação, ignoram os restantes sinais de pontuação nas suas composições, durante bastante tempo, concentrando-se exclusivamente nas tentativas de uso do ponto (final)<sup>5</sup>, mesmo quando, como é o caso do texto (2), a composição integra sequências que justificariam o recurso a outros marcadores.

As primeiras tentativas de uso do ponto realizadas pela aluna nos quatro textos anteriores ao que aqui se apresenta eram claramente norteadas por um critério gráfico. A aluna colocava pontos no final de cada linha de texto. O mesmo padrão se verifica em textos de outros alunos do grupo. Esta hipótese infantil para o uso do ponto é referida em Kress (*op. cit.*: 72) e em Hall (1996: 22).

No texto (2), a hipótese gráfica parece ter sido posta de parte, e agora a aluna parece explorar um critério semântico, provavelmente fundado na explicação de que o ponto se coloca quando termina uma “frase”, uma sequência/grupo de palavras com sentido

<sup>5</sup> A precedência da emergência do uso do ponto relativamente à dos outros sinais de pontuação é assinalada por Santana (*op. cit.*) na citação que apresenta de Fayol (*op. cit.*), por Latham (*op. cit.*). Robinson (1996), por outro lado, dá conta de como os docentes por ela entrevistados tendem a considerar que a aprendizagem do uso do ponto e da maiúscula para delimitação do período deve preceder a aprendizagem dos usos dos restantes sinais de pontuação, apesar de a terem considerado como aquela que maiores dificuldades causa aos alunos.

completo<sup>6</sup>. A observação de sala de aula e testemunhos prestados por alunos confirmam que os textos que seguem este padrão de pontuação são inicialmente escritos sem pontuação e que esta é inscrita posteriormente, quando o aluno revê o texto para procurar o lugar onde deve colocar os pontos. A análise do texto (2), em particular das situações em que a aluna introduziu desajustadamente um ponto, é compatível com este método de pontuação. Aparentemente a aluna teria procedido à leitura sequencial, palavra a palavra<sup>7</sup>, e, ao encontrar um potencial “sentido completo”, uma potencial fronteira de oração, no foco da leitura, teria optado por aí introduzir um ponto, independentemente do que ocorresse em seguida. Tais são os casos das segmentações dos blocos <B1>, <B5>, <B6> e <B8> mas, provavelmente, também das restantes segmentações realizadas, que não entram em conflito com a convenção.

De assinalar, ainda, a quase integral observação, neste texto, da convenção da letra maiúscula em início de período. O rigor com que a aluna grafa as maiúsculas em início de bloco/período não é mantido em produções posteriores, pelo que muito provavelmente estamos perante uma versão de passagem a limpo de um original não registado no caderno. Independentemente de se tratar da primeira ou da segunda versão, o importante é que a aluna teve em determinado momento a noção de que a marcação dos blocos de sentido que constituem o texto deve ser feita em dois lugares: no início do bloco, através do uso da maiúscula, e no final, através do uso do ponto — dois recursos do sistema da escrita sem correspondência no sistema da oralidade. Este é talvez o momento inaugural do processo de conceptualização do período como unidade textual específica da escrita (Kress, 1982: 29). A criança não está ainda em condições de compreender a razão de ser destes blocos textuais e a sua primeira hipótese vai ser a de os fazer corresponder à unidade lexicogramatical que é a oração, unidade de sentido realizada pelos dois sistemas, o da escrita e o da oralidade. Daí que, de todos os textos analisados, este seja aquele em que o número total de orações que compõem o texto mais se aproxima do número de blocos segmentados pela criança.

Note-se como o padrão de sobre-segmentação gráfica do texto, resultado de uma esforçada análise do seu próprio texto pela aluna, não se mantém a partir do nono bloco <B9>. Daí até ao final do texto, o padrão assemelha-se muito ao da escrita não pontuada atrás descrito. Este desequilíbrio na configuração textual indica que a criança não foi capaz de manter o mesmo nível de atenção até ao fim da releitura/reescrita do texto, talvez por fadiga, e pode ser indício do elevado esforço cognitivo investido no desempenho da tarefa.

(2)

10/12/2007 || <S1ab> <o1> Era uma vez um sapo\*. <B1> | Que gostava de ir a casa | de um amigo. <B2> <o2> Mas não podia. <B3> | <S2><o3> E como não podia <o4>

<sup>6</sup> Com esta formulação, procuro reproduzir o tipo de paráfrases que vi serem usadas em sala de aula para explicar a noção de “período”. Não discuto neste trabalho as diferenças entre os termos “frase”, “oração” e “período”. No meu discurso adopto sempre a terminologia “enunciado”, “oração” e “período” e quando refiro “frase”, faço-o em citação de discurso alheio.

<sup>7</sup> À data de produção deste texto, a leitura em voz alta realizada pela aluna na sala de aula revelava ainda grande dependência da decifração silábica.

começou a | chorar. <B4> <S3><o5>E a mãe como ele estava | a chorar <o6> a mãe teve uma | conversa\*. <B5> Com ele <o7>e ele | disse\*. <B6> | Vá lá deixa-me ir dormir | a casa do meu colega. <B7> <o8>Como | tu estás a chorar muito | <o9>eu vou-te deixar\*. <B8> dormir | em casa do teu amigo. <B9> <o10> | Obrigada <o11> # de nada <S4><o12> e o sapo | <o13> para lhe dar uma recompensa | <o14> e disse | que queria jantar com | ela <o15> e assim foram | todos jantar. <B10><S5fch> <o16> Vitória | vitória acabou a história<B11>

### Marcação de valores discursivos

O texto (3) foi escrito quase cinco meses depois de (2). Entre (2) e (3) existem doze composições no caderno de textos da aluna, das quais cinco registam tentativas de utilização da convenção de marcação gráfica de estruturas dialogais ensinada na sala de aula, a saber: dois pontos seguidos de mudança de linha, para marcação da relação de projecção de um enunciado em discurso directo; travessão, para marcação de início da linha onde se inscreve uma nova fala; ponto de interrogação, para marcar uma interrogativa directa; ponto, para terminar uma fala declarativa; eventualmente o ponto de exclamação para marcar a carga emotiva excepcional associada a uma fala; mudança de linha, para assinalar a mudança de turno no diálogo. Esta convenção foi trabalhada em sala de aula, no final do primeiro período, através de uma actividade prática, colectiva, de pontuação de um texto dialogal que tinha sido redigido sem pontuação por um dos alunos. No segundo período, há registos de pelo menos mais duas actividades colectivas semelhantes. Para além disso, muitos dos textos lidos em sala de aula incluíam diálogos, que os alunos interpretavam em voz alta, assumindo à vez as falas das personagens, procurando dar entoação expressiva às perguntas, às respostas e aos diferentes tipos de exclamação (surpresa, alegria, desânimo, etc.) com base nas marcações da pontuação.

Como resultado desta acção pedagógica, todos os alunos, excepto quatro, produziram pelo menos um texto com diálogos inclusos, com tentativa de aplicação da pontuação. No entanto, só cerca de cinco ou seis alunos, em que se inclui a autora da amostra aqui apresentada, os mais empenhados e adiantados na descoberta do ponto, passaram a redigir por iniciativa própria textos narrativos com sequências dialogais espontaneamente pontuadas.

Importa salientar que a maioria dos alunos já produzira textos que incluíam este tipo de estruturas antes de se iniciar na pontuação de sequências dialogais, sem, no entanto, mostrar necessidade de as pontuar graficamente. A novidade que este texto introduz, do ponto de vista da progressão na escrita, reside precisamente no facto de neste momento a criança revelar consciência i) do carácter discreto das próprias unidades textuais; ii) das diferenças nos valores discursivos das diferentes unidades textuais; iii) da especificidade dos recursos do sistema da escrita necessários à expressão dos significados decorrentes de i) e ii).

Essa consciência é evidenciada pelas tentativas, nem sempre plenamente sucedidas, de utilização dos sinais de pontuação na sua dupla função de segmentação textual e de marcação de valores discursivos (interrogação, declaração). A análise dos acertos e dos desacertos na pontuação do texto (3) parece indicar o seguinte:



i) O uso do ponto de interrogação, para assinalar as unidades do discurso que realizam significados interpessoais marcados, no sistema das funções do discurso<sup>8</sup>, parece ser rapidamente dominado pela criança. Note-se como todas as perguntas são terminadas com o ponto de interrogação, mas nem todas as respostas, de valor declarativo, são delimitadas por um sinal de pontuação (orações 6, 11).

ii) A pontuação dos segmentos textuais com significados interpessoais marcados através do ponto de interrogação e do ponto de exclamação concorre positivamente para a delimitação da fronteira final do segmento textual. Permanece, porém, a dificuldade na delimitação da fronteira inicial do segmento.

iii) A alternância das vozes nas estruturas dialogais facilita a percepção das descontinuidades discursivas, condição essencial para a pontuação gráfica do texto.

iv) A segmentação das unidades textuais (períodos), não marcadas na metafunção interpessoal, continua a ser um problema para a criança. Todas as situações de não-observância das convenções da pontuação neste texto acontecem nas sequências narrativas não dialogais onde a função da pontuação é essencialmente de delimitação de fronteiras de unidades textuais com significados interpessoais não marcados. Além disso, contrariamente ao que acontece no texto (2), a não observância da convenção dá-se quase exclusivamente por omissão, só uma vez por uso indevido do sinal (oração 9).

As marcações grafológicas da pontuação convencionadas para a codificação de sequências dialogais — com destaque para mudança de linha, para marcação das alternâncias dos turnos dialogais, e para o ponto de interrogação, para marcar a função discursiva interrogativa — introduzem descontinuidades na mancha gráfica do texto, descompactando-a e facilitando a percepção das diferentes unidades textuais que constituem o fluxo discursivo, as suas fronteiras, as suas alternâncias e os seus encadeamentos, ou seja, materializam a dimensão segmental do discurso facilitando à criança a percepção da mesma.

(3)

8/4/2008 || <S1><O1>Era uma vez uma rena que andava a passear. <B1> <S2> E <O2> até que | chegou ao pólo norte <O3> e viu lá uma casinha muito | pequena <O4> e bateu à porta # <O5> tá alguém em casa? || <B2>

- <O6> Sim # pode entrar # <O7> e a rena entrou <O8> e o pai natal | perguntou # como é que te chamas? || <B3>

- <O9> Eu chamo-me Sofia\*: || <B4>

- <O10> # podes ir comigo entregar presentes? || <B5>

- <O11> # sim# || <B6>

<O12> # o pai natal disse: || <B7>

- # está bem # então vamos embrulhar as prendas. <B8> | <S3> E <O13> acabaram # <O14> foram distribuí-las as prendas <O15> mas | faltava uma prenda <O16> e tiveram de voltar para | trás <S4> <O17> e depois quando já estava tudo entregue | <O18> voltaram para casa # <O19> foram descansar <Sfch5> <O20> e viveram felizes para sempre. <B9>

<sup>8</sup> Os pedidos de informação (pergunta) ou de serviços (ordem) são percebidos como marcados por oposição ao valor não marcado da oferta de informação ou de serviços.

### A emergência do período, unidade textualmente motivada

O texto (4) foi redigido apenas uma semana após o texto (3). Aqui, a aluna revela uma nova segurança na pontuação do texto. Já não há pontos a separar constituintes de orações e estas agrupam-se em blocos de texto que sem dificuldade reconhecemos como períodos possíveis. Este padrão estrutural gráfico-semântico constitui a grande novidade desta fase de progressão no domínio da escrita.

Os períodos são simples ou compostos consoante as conexões que a criança estabelece entre os vários eventos que compõem a narrativa. A segmentação do texto (4) é particularmente reveladora de como a delimitação de períodos obedece a motivações de ordem semântica e não sintáctica. O texto é composto por cinco períodos: dois simples; <B3> e <B4>, os restantes, <B1>, <B2> e <B5>, constituídos por duas, três e quatro orações, respectivamente, ligadas por parataxe. As conexões entre as orações que compõem os períodos, à excepção da segunda do segundo período, realizada pelo conector “então”, são todas realizadas pelo conector “e” (três ocorrências) ou pelo conector “mas” (duas ocorrências). O conector “E” é também utilizado no início de dois períodos, desta feita realizando conexões intratextuais entre períodos, através de uma relação semântica de simples adição, no segundo caso enriquecida pela relação de temporalidade do advérbio “depois”. Não parece haver qualquer razão de natureza sintáctica para que o “e” das orações 2, 9 e 11 ligue orações, e o “E” das orações 7 e 8 ligue períodos. As razões que movem a criança a juntar certas orações, e não outras, num bloco são, como nota Kress (*op. cit.*: 75), de natureza semântica-textual. É uma lógica relacionada com a organização dos eventos na narrativa que leva a criança a reconhecer aquele grupo de orações como pertencendo ao mesmo período, momento em que tal grupo de orações passa a constituir uma unidade textual e se torna manejável no processo de tessitura textual.

O desafio que a criança enfrenta já não é o de encontrar a fronteira oracional ao fim de uma sequência de palavras. Trata-se agora de um desafio de natureza textual, de organização conceptual do seu discurso a partir de unidades semânticas, de complexidade variável, realizadas por unidades de topo do estrato da lexicogramática, as orações. O ponto, enquanto recurso do estrato da expressão da modalidade escrita, permite à criança materializar e fixar escolhas conscientes na organização semântica do texto. Note-se que este recurso não tem correspondente no sistema da oralidade que a criança até ao momento domina. Na oralidade, a criança produz orações, umas após outras, encadeadas entre si por conectores lógicos. Na escrita, a criança descobre que pode materializar e fixar unidades de sentido, mais ou menos complexas, que passam a funcionar como unidades básicas do desenvolvimento textual.

Para Kress (1982: 71), o sucesso das aprendizagens da escrita irá depender em grande parte do domínio do conceito de período e da mestria atingida na sua operacionalização. Esta nova unidade textual da modalidade escrita, que a criança deve aprender a dominar, é foco de duas fontes de tensão: a da sua organização interna, de natureza sintáctica, e a decorrente da sua integração funcional no texto, garantindo a coerência e a coesão com os restantes elementos textuais. A progressão na gestão destas duas tensões condicionará e marcará o prosseguimento do desenvolvimento da escrita.

Saliente-se que, apesar de a autora dos textos da amostra ser uma das alunas mais avançadas da turma no domínio da escrita no final do ano lectivo, foram necessários cerca de sete meses de exploração do uso do ponto para que esta menina atingisse o nível de mestria na delimitação de períodos revelado em (4).

(4)

15/4/2008 ||<S1> <o1>Hoje fui ao parque do alvito <o2> e fomos brincar para | o barco. <B1> <S2> <o3>\* brincámos aos piratas e aos índios <o4> mas ninguém | se entendiam <o5>então fomos brincar todos juntos. <B2> | <S3><o6>Passado um bocadinho a Sónia e a Raquel escond | deram os sapatos. <B3> E <o7> os meninos também começaram | a fazer. <B4> <S4> E depois <o8> fomos procurar os sapatos <o9>e houve | um que desapareceu <o10>mas depois a Raquel descobriu | o sapato <o11> e fomos embora. <B5>

### A pontuação nas gramáticas e nos programas de Língua Portuguesa

Os recursos da pontuação fazem parte do conjunto de grafemas do sistema grafológico da língua, juntamente com as letras do alfabeto. A ortografia, entendida como o conjunto de convenções que regulam o uso social dos recursos gráficos da língua, engloba, portanto, as convenções que regulam a grafia das palavras e as que regulam os usos da pontuação (cf. Dicionário Terminológico, 2008)<sup>9</sup>.

As gramáticas descritivas da língua portuguesa, porém, tendem a tratar as questões da grafia da palavra e as da pontuação em secções independentes. Cunha e Cintra (1984), por exemplo, abre dois capítulos separados e muito distantes entre si, um para a ortografia (dedicado à descrição das letras e de sinais auxiliares usados na grafia da palavra), capítulo 4, e outro, capítulo 21, para a pontuação. Também Bechara (1999) trata o tema da ortografia na secção I, dedicada à fonética e à fonologia, mas abre uma terceira secção, exclusivamente dedicada à pontuação. Vilela (1999) e Amorim *et al.* (2007) incluem a pontuação na secção dedicada à frase, e Figueiredo *et al.* (1994) e Amorim *et al.* (*op. cit.*), na secção dedicada ao texto. Destas três últimas gramáticas, apenas Amorim *et al.* (*op. cit.*) descreve, nalgum lugar, o sistema de recursos para representação gráfica da palavra (também em capítulo independente do que trata da pontuação). Isto significa que a ortografia da palavra e a da pontuação tendem a ser enquadradas pelos gramáticos em diferentes secções da gramática. O sistema da pontuação é considerado como um subsistema da grafologia que mantém relações de significação com os domínios da fonologia, da frase e do texto. O sistema de convenções alfabéticas que presidem à grafia da palavra é tratado no domínio da grafologia, mantendo apenas relações com o domínio da fonologia.

No discurso da pedagogia da língua escrita, no contexto português, as aprendizagens da pontuação e as da (orto)grafia da palavra são tendencialmente tratadas a par, em

<sup>9</sup> Já João M. M. Feijó (1734: 29) define ortografia como “aquella Arte, que ensina a escrever com acerto nas letras, de que se compõem as dicções; na divisaõ, que se faz das palavras, quando não cabem inteiras no fim das regras; nos pontos, e vírgulas, com que se divide o sentido das oraçoens, nos accents, ou tons, com que se pronunciaõ as vogaes em cada palavra.”

formulações genéricas, numa relação de estreita afinidade. Como se um e outro tipo de aprendizagens implicassem conceptualizações semelhantes e se realizassem contemporaneamente. Sim-Sim *et. al.* (1997: 77, 79, 81, 85, 87 e 90) incluem sistematicamente os objetivos de desenvolvimento nos domínios da ortografia da palavra e do uso da pontuação no mesmo descritor, enunciados através de estruturas de coordenação copulativa. Pereira (2005: 44-48) trata ortografia da palavra e pontuação como subsecções contíguas, 5.1. e 5.2 respectivamente, do capítulo 5, dedicado às convenções da linguagem escrita.

Os novos programas de Português para o Ensino Básico (Reis, 2008), NPPEB, mantêm, ao que parece, o mesmo tipo de abordagem conjunta às duas temáticas, e perpetuam a tendência de tratamento indiferenciado das diversas aprendizagens subjacentes aos usos da pontuação. Veja-se, a título de exemplo, na parte 1 do documento, nos descritores de resultados esperados na competência da escrita para os 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos, respectivamente: “Escrever pequenos textos (...) com respeito pelo tema, regras básicas da ortografia e pontuação” (*idem*: 22) e “Produzir diferentes tipos de textos, (...) tendo em conta (...) regras de ortografia e pontuação” (*idem*: 24). Esta paridade/contiguidade mantém-se na parte 2 do documento, dedicada à explicitação da organização programática, nos descritores de desempenho na competência da escrita para os 1º e 2º ciclos (*idem*: 55-56, 58-59, 98), e também nos descritores de desempenho para a “competência” do conhecimento explícito da língua (CEL), no plano da representação gráfica e ortográfica (PRGO), de ambos os blocos do 1.º ciclo (*idem*: 67 e 74). O tratamento paritário das aprendizagens da pontuação e da grafia da palavra tem consequências especialmente graves na descrição das progressões. A previsão de que no final do 2.º ano a criança escreva textos com respeito pelas “regras básicas da pontuação” (*idem*: 55-56) e que seja capaz de as explicitar (*idem*: 67)<sup>10</sup>, tendo em conta a evidência empírica que neste trabalho apresento, parece ser muito pouco razoável<sup>11</sup>.

Vale a pena notar que os NPPEB, tal como acontecia em Sim-Sim *et al.* (*op.cit.*) e nos programas ainda em vigor, não incluem referências às aprendizagens da pontuação no quadro das competências da leitura, circunscrevendo-as aos descritores de desempenho nas competências da escrita e do conhecimento explícito da língua (CEL). Este facto

<sup>10</sup> Em nenhum lugar se especifica que regras básicas são essas. Especifica-se apenas, na coluna de conteúdos, a lista dos sinais visados: ponto (final), ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, vírgula, dois pontos, travessão. Além disso, como Hall (1996: 13-15) faz notar, as regras gramaticais para o uso da pontuação recorrem a conceptualizações ainda em vias de ser adquiridas pela criança, como as que dizem respeito à noção de “frase” ou de período. Tais conceitos não podem assim ser assumidos como base conceptual para a construção de novos conceitos. Note-se ainda que os professores entrevistados por Robinson (1996: 82) referem que uma das maiores dificuldades evidenciadas pelas crianças nas aprendizagens dos usos da pontuação reside precisamente em atribuir sentido ao conceito “*sentence*” (“frase”/período).

<sup>11</sup> Devo assinalar que na p. 33 dos NPPEB os próprios autores parecem estar cientes desta anacronia, pois afirmam: “Após a interiorização das principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico, inicia-se um segundo momento. Nele, apresentam-se como fundamentais: a aprendizagem de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correcto da pontuação (...)”. Se o segundo momento, aqui referido, se refere ao que se inicia com o segundo bloco do 1.º ciclo (3.º e 4.º ano), esta posição contradiz as expectativas dos descritores cotejados.

poderá ajudar a explicar a dificuldade destes documentos em representar no plano das progressões as aprendizagens neste domínio.

Por fim, e ainda no que respeita aos NPPEB, cabe observar que nos diversos planos distinguidos no CEL, os descritores de desempenho relativos às aprendizagens da pontuação são arrumados no PRGO, nos quatro ciclos de progressão. Nos dois blocos do 1.º ciclo o descritor de desempenho é o mesmo: “explicitar as regras básicas da pontuação”, e na coluna “Conteúdos”, o elenco dos sinais abrangidos também se mantém. Só no segundo bloco, na coluna “Notas”, se sugere a promoção de actividades didácticas baseadas no reconhecimento das relações íntimas de significação entre os sinais gráficos da pontuação e as funções textuais e discursivas. O mesmo não se verifica no primeiro bloco<sup>12</sup>. É também na coluna subsidiária “Notas” que, nos quadros relativos aos Plano Sintáctico (PS) e Plano Discursivo e Textual (PDT), se continua a referir explicitamente o valor instrumental das marcações da pontuação para a construção de aprendizagens metalinguísticas relacionadas com as noções de “frase”, de “frase complexa”, de tipos de “frase” e de actos ilocutórios.

Num exercício de revisão da literatura, infelizmente desprovido de posicionamento crítico, Santana (2007: 74) convoca explicitamente, para o domínio das aprendizagens da textualização, em particular, da manutenção das relações de coesão e de coerência, as aprendizagens da pontuação. Mas Santana limita-se a trazer para o seu texto afirmações algo dispersas de outros autores (Kress, Ferreiro, Gombert, Fayol) que se pronunciam sobre as funções da pontuação nas aprendizagens da textualização, sem a partir daí elaborar uma reflexão própria sobre o tema e sem extrapolar para a construção do seu próprio modelo de análise do processo de revisão textual.

### Conclusão

Os resultados da análise, numa perspectiva ontogenética, dos usos da pontuação nos textos de uma criança do 2.º ano do ensino básico, cujo percurso parece ser representativo dos das crianças mais avançadas da turma, são, em boa parte, dificilmente conciliáveis com o que no discurso oficial da pedagogia da escrita se prevê como progressão para estas aprendizagens, no quadro geral das aprendizagens da escrita no 1.º ciclo do ensino básico. Ainda que o uso adequado da pontuação seja, em regra, reconhecido como uma condição para o domínio da escrita, parece verificar-se, naquele discurso, alguma superficialidade na abordagem desta temática. Mantém-se o tradicional tratamento da pontuação em paralelo com as aprendizagens da ortografia da palavra; não se explicitam as ligações profundas entre a pontuação gráfica do texto e as categorias da textualização; não se discriminam logo no 1.º ciclo as diferentes funções da pontuação na materialização dos significados textuais; não se diferenciam os vários sinais de pontuação por categorias funcionais; não se explicitam os ciclos de progressão entre as aprendizagens de reconhecimento e as aprendizagens de produção. Este estado de coisas revela alguma incompreensão das competências subjacentes ao uso adequado da pontuação e tem

---

<sup>12</sup> Esta diferença parece estar em sintonia com a descrição de progressão da p. 33 dos NPPEB, atrás comentada.

consequências gravosas a nível da fixação das expectativas de desempenho para as diversas etapas de aprendizagem, como, por exemplo, quando se espera que no final do 2.º ano os alunos usem adequadamente pontos, vírgulas, pontos de interrogação, pontos de exclamação, travessão e reticências, e que saibam explicitar as regras básicas que regulam esses usos.

A evidência empírica produzida pelo *corpus* que coligi e analisei parece indicar que a emergência do uso do ponto, primeiro sinal de pontuação a ser sistematicamente explorado na escrita das crianças desta idade, é um processo moroso e experimental, que põe à prova sucessivas hipóteses exploratórias produzidas pela criança acerca dos significados e das funções da pontuação gráfica na construção do texto. Estas aprendizagens parecem ser da maior importância no contexto das aprendizagens iniciais da escrita, podendo a aprendizagem do uso do ponto, como delimitador de períodos, ser considerada estruturante para a progressão de todas as aprendizagens da textualização na modalidade escrita e também para a conceptualização das unidades gramaticais e textuais básicas, oração e período. Na verdade, é a partir do trabalho experimental com o texto escrito, em tarefas de leitura e de produção, que a criança parece construir gradualmente estes conceitos. Daí que não seja possível ensinar as crianças desta idade a pontuar os seus textos a partir de regras que usam na sua formulação esses mesmos conceitos, bem pelo contrário.

Finalmente, a aprendizagem do uso do ponto, ou seja, da delimitação de períodos, deverá ser alvo de especial atenção pedagógica ao longo de toda a escolaridade, na medida em que o sucesso da escrita vai depender em boa parte de escolhas adequadas na delimitação dos períodos no texto e, na verdade, não há regras que as regulem.

### Referências

- Amorim, Clara & Vera Costa (2007) *À Descoberta da Gramática*. Mário Vilela (supervisão científica). Porto: Edições ASA.
- Beard, R. (2002) *Developing Writing* 3-13. London: Hodder & Stoughton.
- Bechara, Evanildo (1999) *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Cunha, Celso & Lindley Cintra (1984) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa.
- Dicionário Terminológico* (2008): o *Dicionário Terminológico para Consulta em Linha* (<http://dt.dgicd.min-edu.pt/>)
- Fayol, M. (1997) *Des idées au texte – psychologie de la production verbale, orale et écrite*. Paris: PUF.
- Feijó, João M.M. (1734) *Ortografia, ou Arte de escrever e pronunciar com acerto a Língua Portuguesa*. In T. Verdelho, J. P. Silvestre & I. Prates (orgs.) Aveiro: Universidade de Aveiro (2008).
- Figueiredo, Olívia Maria & Rosa P. Bizarro (1994) *Da Palavra ao Texto, Gramática da Língua Portuguesa*. Mário Vilela (supervisão científica), Porto: Edições Asa.
- Kress, G. (1982) *Learning to Write*. London, Boston & Henley: Routledge & Kegan Paul.

- Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. In David Barton (ed.) *Literacies*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Hall, N. (1996) Learning about punctuation: An introduction and overview. In N. Hall & A. Robinson (eds.) *Learning about punctuation*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Halliday, M.A.K. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. revised by C. Matthiessen. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2002) Spoken and Written Modes of Meaning. In M.A.K. Halliday & Johnathan J. Webster (eds.) *On grammar*. London: Continuum (Collected Works of A.K. Halliday; 1), pp. 323-351. First published in *Comprehending Oral and Written language* (1987). Orlando, FL: Academic Press, pp. 55-82.
- Latham, D. (2002) *How Children Learn to Write. Supporting and Developing Children's Writing in School*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Martin, J.R. & D. Rose (2008) *Genre Relations. Mapping Culture*. London, Oakville: Equinox.
- Pereira, L. & F. Azevedo (2005) *Como Abordar a Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Reis, C. (coord.) (2008) *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/CONSULTAPUBLICALP.aspx>
- Santana, I. (2007) *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, Inês, et al. (1997) *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Min. da Educação-Dep. de Educação Básica.
- Vilela, Mário (1999) *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.