

Atividades metalinguísticas verbalizadas acerca do uso de vírgulas em manuscritos escolares de alunos portugueses recém-alfabetizados

Verbalized metalinguistic activities about the use of commas in school manuscripts of newly literate Portuguese students

Eduardo Calil

Universidade Federal de Alagoas

Juliana de Araújo de Melo

Universidade Federal de Alagoas

RESUMO

Este artigo objetiva analisar a metalinguagem de duas díades de crianças recém-alfabetizadas no momento em que a vírgula é linearizada em seus manuscritos escolares. Partindo de trabalhos sobre pontuação inicial, como Fabre (1990), Hall (1996), além das noções acerca da escrita colaborativa vistas em Calil (1995, 2008, 2020) e Calil et al (2022), o estudo aqui realizado pretende se somar às reflexões realizadas sobre as características presentes nos manuscritos de crianças recém-alfabetizadas, ao analisarmos o que diz a criança no momento exato em que a vírgula é inserida. Tal análise foi possível graças à implementação do Sistema Ramos em nossa metodologia, que nos forneceu múltiplos olhares sobre o nosso objeto de estudo. Os dados analisados até aqui nos mostraram que as crianças são sensíveis ao uso da vírgula, evidenciando sofisticação quanto às escolhas e usos dessa pontuação, sem, contudo, reflexões metalinguísticas serem verbalizadas em todos os momentos em que a vírgula é linearizada em seus escritos.

PALAVRAS-CHAVE

Manuscrito Escolar. Vírgula. Sistema Ramos. Escrita infantil.

ABSTRACT

This article aims to analyze the metalanguage of two dyads of newly literate children when the comma is linearized in their school manuscripts. Based on works on initial punctuation, such as Fabre (1990), Hall (1996), in addition to the notions about collaborative writing seen in Calil (1995, 2008,

Eduardo Calil

Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME, Maceió, Alagoas, Brasil; CNPq Proc. 304050/2015-6, FAPEAL, Proc. 60030 479/2016; <https://orcid.org/0000-0002-8696-3697>; calil@cedu.ufal.br

Juliana de Araújo Melo

Doutora em Linguística – PPGL – UFAL; Professora no Instituto Federal de Alagoas – IFAL – Campus Satuba; <https://orcid.org/0000-0003-0424-4750>

Recebido em:
18/11/2023

Aceito em:
11/01/2024

AGOSTO/2024
ISSN 2317-9945 (On-line)
ISSN 0103-6858
p. 229 - 245

2020) and Calil *et al* (2022), the study carried out here intends to add to the reflections carried out on the characteristics present in the manuscripts of newly literate children, when we analyze what the child says at the exact moment the comma is inserted. Such an analysis was possible for the implementation of the Ramos System in our methodology, which provided us with multiple perspectives on our object of study. The data analyzed so far have shown us that children are sensitive to the use of commas, evidencing sophistication regarding the choices and uses of this punctuation, without, however, metalinguistic reflections being verbalized that the comma is linearized in their writings.

KEYWORDS

School Manuscript. Comma. Ramos System. Children's writing

1. INTRODUÇÃO

Este artigo pretende contribuir com uma análise acerca dos usos da vírgula, baseando-se nas reflexões metalinguísticas de escreventes portugueses recém-alfabetizados. É um estudo¹ cujo objetivo se concentra nas observações do que dizem as crianças portuguesas no momento em que linearizam a vírgula em seus manuscritos.

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, conforme constatam os estudos empreendidos por Hall (1996), a análise que aqui apresentamos se soma a outros trabalhos já realizados pelo Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME – da Universidade Federal de Alagoas, no qual estudos sobre a natureza do aprendizado da escrita das crianças são realizados.

Baseando-se num aparato teórico e descritivo sobre a gênese de manuscritos escolares, este trabalho situa-se no campo da Genética Textual (Fabre, 1990, 2013. Boré, 2010, 2013, Boré et al. 2015), vinculada aos estudos de processos de escrita em ato (Doquet, 2011, Calil, 2004, 2008, 2012, 2013, Felipeto, 2008). Em estudos recentes (Calil, Myhill, 2020, 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”. Com esse sistema, é possível o registro fílmico multimodal das produções textuais a dois.

Neste estudo, a abordagem de uma perspectiva linguístico-enunciativa, proposta por Calil (2008, 2018, 2020) e Calil et al (2022), visa à importância do que a criança fala enquanto escreve sobre as pontuações que utiliza. 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.

2. Reflexões acerca do quadro teórico assumido neste estudo

Achamos pertinente trazer aqui uma reflexão acerca dos estudos pioneiros de Fabre (1990) sobre a importância de investigar a metalinguagem das crianças no processo de escrita. A obra *Les brouillons d'écopliers* (Fabre, 1990) 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, esse 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 sobre o universo da escrita infantil. Para pesquisadores como Calil (2008):

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 (Calil, 2008, p. 37).

Para Felipeto (2019):

Claudine Fabre (1990), ao elegeu 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 (Felipeto, 2019, p. 12).

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 expressado por meio daquilo que é posto ou retirado no exato momento que a escrita está sendo processada. Acerca disso, Calil (2008) 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 (Calil, 2008, p. 20-21)

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

Acerca disso, Felipeto (2019) reafirma a existência dos quatro tipos de rasuras elencados anteriormente, 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, concentramos 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 a vírgula. 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 nos servirá de suporte teórico para compreendermos o porquê da linearização de vírgulas nos manuscritos em questão.

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 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 mencionada reflete a importância do que Calil (1995, p. 36) 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”. Sem uma nomenclatura definida e imerso em um contexto que priorizava pesquisas do produto, ou seja, o texto, o Calil (1995) 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.

3. 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.

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 (...)”. 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.

4. Escrita inicial e pontuação

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, buscaram 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.

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 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.

Ao efetivarem análises microgenéticas das vírgulas utilizadas por crianças recém-alfabetizadas, Calil *et al* (2022) desta-

cam que tais escreventes fazem um uso híbrido dessa pontuação, tendo em vista não haver concordância entre os usos da vírgula e os comentários espontâneos dos escreventes, ou seja, “que a verbalização da atividade metalinguística não coincide com o conhecimento implícito” (Calil et al, 2022, p. 24).

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.

5. Metodologia

O *corpus* deste estudo foi extraído do material coletado em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola portuguesa, no ano de 2015. As crianças participantes do estudo possuem idades entre 7 e 8 anos, cuja base alfabética encontra-se consolidada. Esse *corpus* pertencente ao banco de dados “Práticas de Textualização na Escola” (PTE) do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e é compartilhado com pesquisadores do grupo Protexotos da Universidade de Aveiro. Para a realização da análise que aqui fazemos, escolhemos apenas um manuscrito de cada uma das díades. Vale salientar que o referido *corpus* faz parte de um conjunto que totaliza seis manuscritos de duas duplas. Tendo em vista as limitações inerentes ao tamanho de um artigo científico, justificamos o porquê de trazermos apenas um manuscrito de uma única dupla de alunos.

Os dados que servem de base para este artigo são oriundos de duas produções escritas realizadas no dia 02/02/2015, intituladas “A princesa sorridente” (díade D2); e “O Guga na praia” (díade D4), na referida instituição pública portuguesa de ensino básico do primeiro ciclo. Vale salientar que antes dessas produções escritas, a professora da turma realizou a consigna da atividade, na qual solicitou-se às duplas que deveriam criar uma história inventada sobre qualquer tema.

Ao longo da coleta dos dados, a professora da turma investigada definiu entre as duplas quem iria escrever a história, sendo os escreventes identificados nas transcrições por meio de um asterisco (*). Foi dada uma quantidade determinada de tempo para que as díades combinassem a história que seria linearizada e, logo em seguida, após cada dupla 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 o processo de escrita.

Para registro de análise, procedemos identificando, no referido manuscrito, a quantidade de vírgulas utilizadas, em quais locais essa marca aparece nos textos das díades e o que dizem os alunos acerca da referida pontuação quando a utilizam. Optamos, para este artigo, por trazer as pri-

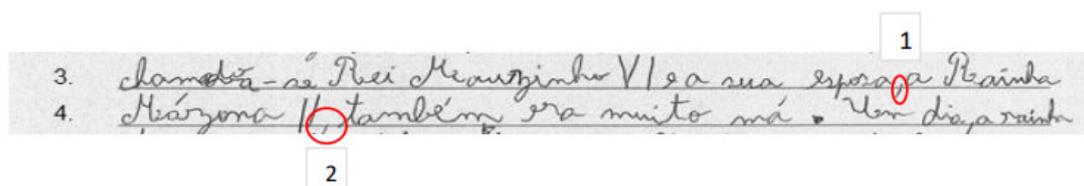
meiras produções escritas, em decorrência de nossa curiosidade em obter informações referentes ao modo como as díades se comportaram diante do primeiro processo captado pelo Sistema Ramos, na referida sala de aula.

6. Resultados

AS VERBALIZAÇÕES DE D2 NO MANUSCRITO "A PRINCESA SORRIDENTE"

O trecho do manuscrito (M1) que aqui analisamos corresponde ao primeiro processo de produção textual² (P1) registrado pelo Sistema Ramos. Escrito com 155 palavras, distribuídas entre quatro parágrafos. O manuscrito marca a primeira história criada e escrita pela díade, que, além das marcas mencionadas, conta com oito vírgulas, dez pontos finais, vinte maiúsculas, dois travessões e cinco hifens união.

Figura 1 - Estado do M1, aos 00:11:50, com indicação da sequência em que a primeira e a segunda vírgulas foram inseridas pelo escrevente L.D.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

222. MA: (Ditando) ...a rainha... [a R] ...chamava-se rainha Mázona se... rainha Mázona segunda. (LD e MA Rindo. LD voltando a escrever [ainha]. Professora falando sobre o barulho da sala. MA olhando para o final da linha 3 e apontando com o indicador a posição em que deve haver uma vírgula³, entre 'esposa' e 'a Rainha'). Agora... (Sussurrando) ...sua esposa... ...põe aqui vírgula... (LD inscrevendo [,]) ...a rainha Mázona.
223. LD*: (Indo escrever no início da linha 4). É com letra maiúscula, outra vez. (Olhando para MA) Com letra maiúscula?
224. MA: 'M' maiúsculo. ([Ma]).
225. LD: Com 'Zê'?
226. MA: Sim. É com 'Zê'. (Olhando LD inscrever [zona]. Apontando com o indicador a posição do acento agudo). Aqui põe um acento. (LD inscrevendo o acento agudo em [Má]). ...segunda... É dois traços...
227. LD: Eu sei. [II] ...(S.I.)...
228. MA: a Rainha Segunda.... também era bastante má.

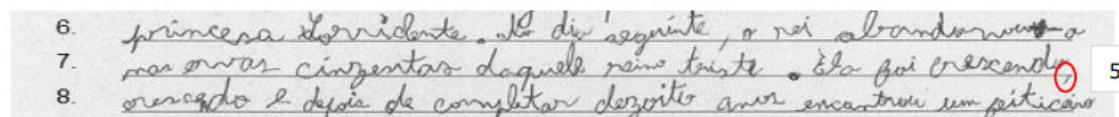
2 O manuscrito pertence a um dossiê composto de seis produções textuais da referida dupla.

3 Adotamos a codificação definida em Calil et al. (2022), destacando em vermelho o Objeto Textual reconhecido e em azul o comentário relacionado a esse objeto textual.

229. LD: Aqui?
230. MA: Sim. (Apontando a posição em que deve ser feita a **vírgula**, após Mázona II) **Agora a vírgula.** (Ditando) Também era bastante má. (LD inscrevendo a [,])

As duas vírgulas que separam o aposto de especificação “a rainha Mázona II”, entre as linhas 3 e 4 do manuscrito, foram indicadas por MA. A primeira vírgula, à esquerda do aposto, é inscrita depois que LD já havia iniciado sua linearização, ou seja, já havia inscrito ‘a Rainha’. É nesse ponto exato que MA, olhando para o que foi inscrito, aponta com o index a posição em que deveria estar a vírgula, separando o início do oposto do substantivo que o precedia. O aluno LD retorna ao que já havia inscrito e acrescenta a vírgula que abre o aposto, na posição indicada por MA, entre “a sua esposa” e “a rainha”. A segunda vírgula é inscrita à direita do oposto, imediatamente após o término de sua linearização, separando-o por completo da oração que ainda será concluída: “e a sua esposa, a Rainha Mázona II, também era muito má”. Quem reconhece a necessidade da vírgula e indica sua posição é novamente a aluna ditante, MA. Ela o faz sem explicitar verbalmente a atividade metalinguística. Sua ação revisora do que já foi inscrito e linearizado por LD sugere haver um conhecimento implícito, bastante avançado, sobre os usos da vírgula em unidades semânticas como os apostos. A questão que se coloca é: de onde vem esse conhecimento? Como aprendeu ou como sabe usar a vírgula nesse contexto linguístico, se esse conhecimento (ou uso) ainda não foi ensinado em sala de aula? Por que o aluno escrevente não antecipou essas duas vírgulas? É bastante provável que, se o aluno escrevente estivesse redigindo sozinho, não teria colocado essas vírgulas.

Figura 2: Estado do M1, aos 00:14:29, com indicação da sequência em que a terceira e a quarta vírgulas foram inseridas pelo escrevente L.D., assim como o uso de maiúscula.



6. princesa do vizinho. No dia seguinte, o rei abandonou a
7. nas suas cinzentas daquele reino triste. Ela foi crescendo
8. orçado e depois de completar dezito anos encontrou um piticoro

5

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

252. MA: (Apontando com o indicador a posição da **vírgula**, após ‘Um dia’) **Ãhm, põe aqui vírgula**
253. LD*: **Aqui, ‘dia’? E depois vírgula?**
254. MA: **Entre o ‘dia’ e ‘a’.**
255. LD*: (colocando a vírgula) **Ah, já sabia.**

O comentário transcrito, presente a partir do turno 252, apresenta MA indicando ao escrevente a necessidade de haver vírgula após a expres-

são “um dia”. Ao ser lembrado de que esse trecho deveria ser marcado, o escrevente responde que já sabia dessa necessidade, porém só lineariza a pontuação após o comentário de sua díade. Chama-nos a atenção o fato de já obterem o conhecimento sobre o uso da vírgula, destacando locuções adverbiais temporais. A díade, no entanto, ao verbalizar a ocorrência da vírgula na referida situação, não comenta se tratar de uma locução adverbial temporal, mas denota que esse conhecimento passa a ser na cadeia do enunciado uma resposta a outros enunciados pelos quais os estudantes foram expostos. Eles sabem, todavia não expõem o motivo de que a vírgula é a pontuação mais adequada para destacar esse tipo de locução.

313. LD*: No... (escrevendo [No dia], apontando para o que escreveu e indicando a necessidade de **vírgula**.) **Temos que pôr ali uma vírgula.**
314. MA: (olhando para o manuscrito) No dia seguinte... :: (LD escrevendo [seguinte] e colocando a [,]) **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 parceira, que confirma. Tanto o escrevente quanto sua parceira, 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.

Figura 3: Estado do M1, aos 00:20:09, com indicação da sequência em que a quinta vírgula foi inserida pelo escrevente L.D.

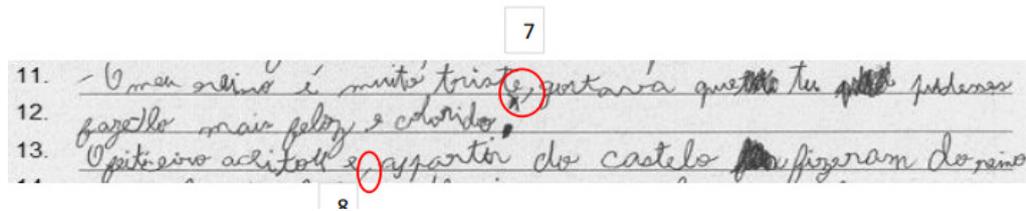
6. princesa do oriente. No dia seguinte, o rei abandonou a
7. mas suas cinquentas daquele reino triste. Ela foi crescendo
8. crescendo e depois de completar dez anos encontrou um piticão

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

A mesma situação ocorre nos turnos 337 e 339, em que o escrevente, ao colocar a vírgula entre dois verbos idênticos, apenas verbaliza que está utilizando-a, entretanto sem apresentar alguma justificativa para tal uso.

337. LD*: (escreve [reino triste]) Ponto final.
339. LD*: (corrigindo o traçado a letra ‘e’ que estava pequena e completando a palavra) **cresceendo...** ([crescendo] e colocando a vírgula) **crescendo...**

Figura 4: Estado do M1, aos 00:25:03, com indicação da sequência em que a sexta vírgula foi inserida.

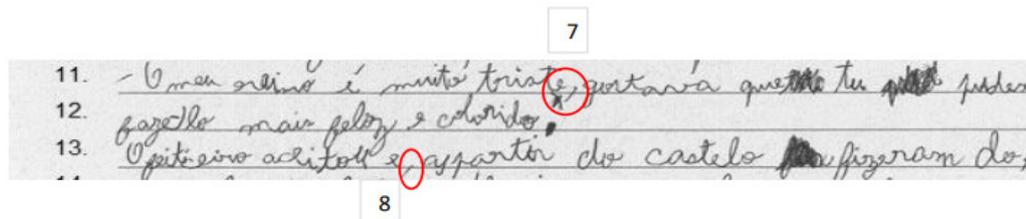


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

382. MA: Ouvei falar de ti, Sorridente. (LD escreve [Sorridente]. MA vendo que faltou a inscrição da **vírgula**.) Agora põe aqui vírgula entre te e so, si e So::rridente (LD colocando vírgula antes de Sorridente [,] e o ponto final depois de Sorridente [de ti, Sorridente.]). O que tens?
383. LD*: Aonde?
384. MA: (colocando o dedo a seguir à última frase escrita) Agora aqui, o que tens?
385. LD*: (escreve [o que tens]) Pronto :: Taaens.
386. MA: Agora... agora
387. LD*: **Vírgula?**
388. MA: Não, não é vírgula! É ponto de interrogação. (Sussurando) O que tens? (LD colocando o ponto de interrogação no final da frase e fazendo parágrafo). Agora, traço (LD coloca travessão) O meu reino é muito triste, gostava que tivesse mais cor...

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 diáde, 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 mostram ser 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



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

426. MA: (LD escrevendo [do]) co...lori...do. Ponto Final! (LD colocando [.] na frase 'gostava que tu pudesses fazê-lo mais feliz e colorido'.) Agora

neh... (olhando para a linha 11 e pedindo para MA inscrever uma **vírgula** entre ‘triste’ e ‘gostava’.) **Olha, olha, faz aqui vírgula** (LD inscrevendo a vírgula sobre o ponto final, que havia feito para fechar a frase seguinte. MA vendo que LD fez a vírgula na posição errada). **Nãããã!** (aproximase muito rápido da folha) **Não é aí! É por ciiiima!** (LD colocando uma vírgula embaixo do ‘e’ da palavra ‘triste’. MA colocando o dedo sobre a palavra) **Não, aqui nesta liiinhaa!**

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

428. MA: **Sim** (LD coloca a vírgula sobre a linha entre a palavra ‘triste’ e ‘gostava’ sem eliminar a vírgula inscrita anteriormente). **Agora põe aqui novamente ponto final** (LD volta a fazer uma bolinha, transformando a vírgula após ‘colorido’ em ponto final, novamente). **Agora põe aqui risquinho** (LD rasurando a vírgula que tinha colocado embaixo do ‘e’ com uma bolinha) Muito bem!

429. LD*: (Olhando para o risquinho que fez e colocando o dedo sobre o ponto final) **Agora parece que tem dois pontos! :::** (MA aproximando-se, LD fazendo um ‘x’ sobre o tracinho) **Faço um ‘x’.**

430. MA: **Colorido. Ou então aumentas este** (Referindo-se ao ponto final após ‘colorido’)... **que ainda parece uma vírgula.** Na... Muito bem!

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

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.

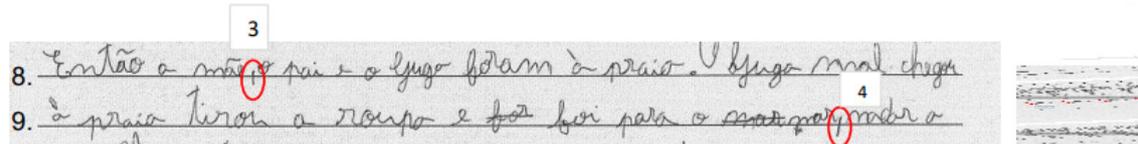
Esse fato demonstra que a tensão é mais evidente após a linearização do trecho no qual a pontuação deve ser inserida, tendo em vista que, após a narrativa ter sido linearizada, há uma tendência em rasurar aquilo que já fora linearizado na folha, como ocorreu no trecho em análise. No turno 429, o escrevente,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

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

O primeiro manuscrito (M1) da díade D4, que aqui analisamos, corresponde ao primeiro processo de produção textual (P1) da dupla registrado pelo Sistema Ramos. Escrito com 133 palavras, distribuídas entre cinco parágrafos, o manuscrito marca a primeira história criada e escrita pela díade, que, além das marcas mencionadas, conta com: quatro vírgulas, seis pontos finais,

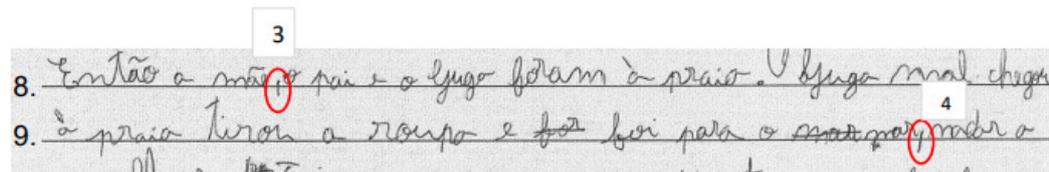
vinte maiúsculas, dois travessões, quatro hifens união, três exclamações, uma interrogação, duas aspas e dois colocações de dois pontos.

Figura 6 – Estado do M1, aos 00:09:38, com indicação da sequência em que a primeira vírgula foi inserida pela escrevente CA.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

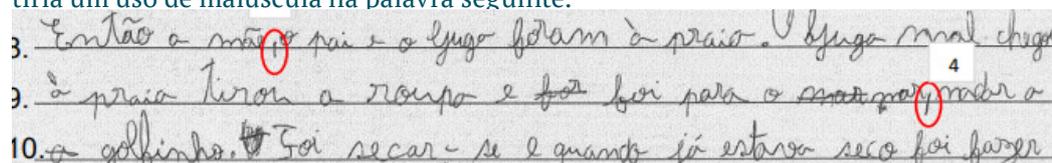
Acerca da primeira linearizada no manuscrito, a díade não realizou nenhum comentário no momento que a referida pontuação estava sendo



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

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.. diiiiiia [dia]de verão [de verão] (a professora se aproxima para reposicionar a caneta na mão de Carolina)

O comentário 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 nos quais 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 essa permitiria um uso de maiúscula na palavra seguinte.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

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 Joana) **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-mas,] ai...pro mar, vírgula [mar,] pro mar...**

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

A vírgula à qual se refere o turno 128 é verbalizada no momento em 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 também presente é iniciativa da escrevente, como podemos visualizar no turno 136, no qual percebemos que houve uma rasura, não referente à pontuação, mas, 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 rasurada, mas a sua função permaneceu com o vocábulo escrito em substituição ao anterior.

Considerações Finais

As vírgulas decorreram da necessidade que as duplas tiveram de marcar sintaticamente as construções das histórias inventadas. A sensibilidade sobre a necessidade de inserção da pontuação existe, embora não tenha sido exposta verbalmente. Na maioria das ocorrências, percebemos que a metalinguagem existiu, mesmo que em silêncio, tendo em vista os momentos em que a vírgula era linearizada, em locais sintaticamente aceitáveis, porém, sem nenhum comentário ter sido exposto. Tal situação assemelha-se ao que Calil (2022, p. 24) já constatou, de que “a discordância entre os usos linguísticos da vírgula e os comentários espontâneos sugere que a verbalização da atividade metalinguística não coincide com o conhecimento implícito. Esse aspecto parece caracterizar um ‘uso híbrido’ dessa MP, prevalecendo simultaneamente uma concepção de ‘pontuação gráfico-espacial’ e de ‘pontuação linguística’”.

Destacamos que a vírgula ocorreu nos dois manuscritos, tendo uma frequência maior na díade D2 que, apesar da pouca metalinguagem acerca

de sua linearização, superou quantitativamente a díade D4 no quesito uso de vírgula. A materialização dessa pontuação nos manuscritos evidenciou o quanto as crianças portuguesas recém-alfabetizadas fazem um uso gramaticalmente aceito. Chama-nos a atenção o fato de que a primeira vírgula inserida por D2 teve a mesma motivação sintática que a da díade D4, isto é, a vírgula linearizada para destacar fatores atribuídos aos personagens principais. Em D2, a pontuação antecipando uma explicação do personagem principal, e em D4, numa enumeração das características do personagem principal, tudo isso, sem, contudo, haver verbalização que expusesse a referida motivação sintática para a vírgula.

Além disso, a díade D2 inseriu vírgula destacando locuções adverbiais temporais. A esse uso, chamou-nos a atenção a verbalização do escrevente do manuscrito, quando, em sua metalinguagem, transparece já ter cristalizado o conhecimento de que tal locução necessitava de vírgula, ao ser lembrado por sua parceira de que deveria inserir uma vírgula, responde “Ah, já sabia” (turno 255). Outras locuções adverbiais temporais surgiram no referido manuscrito, sendo marcadas com vírgulas, embora sem nenhuma metalinguagem ter sido exposta.

O uso de vírgula no vocativo “sorridente”, atitude não do escrevente, mas de sua díade, evidenciou a importância do trabalho em dupla, tendo em vista que a referida vírgula só foi linearizada após a observação feita pela parceira do escrevente, após ele ter linearizado o vocativo sem marcá-lo com vírgula. Muito atenta, a estudante recém-alfabetizada verbaliza, de maneira segura, a necessidade de pôr a pontuação.

Referente à díade D4, percebemos que a inserção de vírgulas motivou um ponto de tensão entre a dupla, no momento em que se utilizou um discurso direto, no qual o personagem responde a uma pergunta afirmativamente. A dúvida entre inserir uma vírgula ou uma exclamação, após a fala do personagem, gerou um desentendimento entre a díade, evidenciando-nos na metalinguagem envolvida que as duas pontuações são passíveis de um uso flutuante, ou seja, a resposta afirmativa no discurso direto tanto poderia ser demarcada por vírgula como por exclamação. Vale salientar que essa tensão foi motivada muito mais por uma questão gráfica do que sintática, já que a preocupação da escrevente em utilizar a maiúscula após uma exclamação mostrou-se ser o ponto mais alto da tensão descrita.

Pelo exposto, concluímos, ainda de maneira parcial, que a investigação acerca da metalinguagem dos escreventes no momento exato em que a pontuação é linearizada, observação possível graças ao Sistema Ramos, auxilia-nos na composição de respostas mais seguras acerca dos fatores envolvendo a pontuação infantil. Mesmo que de maneira simplória, tendo em vista as limitações de um artigo científico, conseguimos evidenciar que as crianças portuguesas realizam um uso de vírgula sintaticamente aceitável, contudo, sem haver qualquer tipo de verbalização sobre os usos que realizam, comprovando que tais crianças, apesar da pouca idade, são seguras quanto à pontuação que utilizam, dispensando a necessidade de verbalizar o porquê de isso acontecer. Elas nos mostram que sabem e isso explica a ausência de questionamentos no momento em que inserem a vírgula. Prova disso é que o único ponto de tensão existente, ocorrido da díade D4, foi decorrente de uma dupla possibilidade de uso tanto da vírgula quanto da

exclamação, prevalecendo a motivação gráfica para tal tensão.

Referências

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.

BORÉ, C. **Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire**. Éditions l'Harmattan, collection Savoir et Formation, préface de Frédéric François, 2010.

BORÉ, C; CALIL, E. (Orgs.) *L'école, l'écriture et la création : Études franco-brésiliennes*. 1. ed. Louvain-la-neuve: **L Harmattan-Academia** s.a., v. 1. 2013.

BORE, C., CALIL, E., AMORIM, K. L. (2015) Etude comparative des formes de discours rapportés dans des contes des origines chez des scripteurs français et brésiliens (7–8 ans) : premiers résultats. **SHS Web of Conferences**, Volume 16, 2015, 9th International Conference : “Literacies and Effective Learning and Teaching for All” / “Littéracies, apprentissage et enseignement pour tous”. <https://doi.org/10.1051/shs-conf/20151602001>

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).

CALIL, E. **Escutar o invisível**: escritura e poesia na sala de aula. São Paulo: UNESP, 2008.

CALIL, E. Dialogues between two pupils during the process of writing a fictional story. Verbal erasures and their forms of representation. In F. Cooren & A. Létourneau (Eds.), **(Re)presentations and dialogue**, p. 325–341. John Benjamins Publishing Company, 2012.

CALIL, E. Dialogisme, hasard et rature orale Analyse génétique de la création d un texte par des élèves de 6 ans. In: Eduardo Calil; Catherine Boré. (Org). **L'école, l'écriture et la création : Études franco-brésiliennes**. 1ed.Louvain-la-neuve: L Harmattan-Academia s.a., v. 1, p. 157-188, 2013.

CALIL, E. 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.

CALIL, E. 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.

CALIL, E. CORDEIRO, Mayara. **Rasura oral e problema ortográfico**: ativação de atividades metalinguísticas durante a linearização de um acrônimo. In: Miguel Oliveira e Ana Clara Magalhães de Medeiros (orgs.). **30 anos do PPGL**. Campinas: Pontes, p. 261-281, 2023.

CALIL, E.; MYHILL, D. Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly literate writers' understanding of revision. **Linguistics and Education**, 60, p. 1-15, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875> H5:29

COSTA, A. L. A pontuação como Janela para a consciência sintática. **Revista da Associação Portuguesa de Linguística**. n. 9-10, p 55-74, 2022.

DOQUET, C. **L'écriture débutant** : pratiques scripturales à l'école élémentaire. Presses Universitaires de Rennes, 2011.

FABRE, C. **Les Brouillons D'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenob-

le: L'Atelier du Texte, 1990.

FABRE, C. Das variants do rascunho ao curso preparatório. **Debates em Educação**, v. 5, p. 22-65, 2013.

FELIPETO, C. **Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: EDUEL, 168 p. , 2008.

FELIPETO, C. Funções da rasura em processos de escrita colaborativa no ensino fundamental. São Paulo: **Manuscrita**, n. 38, p 8-20, 2019.

HALL, N. Introduction and overview: in Hall & ROBINSON, A. Learning about punctuation. (pp 3-36). **Clevedon**: Multilingual Matters LTD, 1996.

HALL, N. Young Children's use of graphic punctuation. **Language an Education**. vol. 13, nº. 3, 1999.

HALL, N.; SING, S. **Listening to children think about punctuation**. John Benjamins Publishing Company, p. 189-203, 2009.

IVANIC, R. Linguistics and the Logic of Non-standard Punctuation [Lancaster Papers in Education, No. 51]. Lancaster: Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University, 1988.

MOURA, Karolynne Kaya Maria Amorim; CALIL, Eduardo; VANDERLEI, Kariny Louizy Amorim da Rocha. Ocorrência de rasuras orais e atividades metalinguísticas em processos de escritura a dois. **Revista Linguagem em Foco**, v.15, n.1, p. 75-91, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/6760>.

OLIVEIRA, Dayane Rocha de, FELIPETO, Cristina. Genética Textual: um estudo sobre os tipos e as funções das rasuras em manuscritos de alunos recém alfabetizados. In: Max Silva da Rocha, Marcos Suel dos Santos, Patrícia Rodrigues Tomaz (organizadores). **Discurso e texto em diferentes domínios sociais**. Teresina: Editora Pathos, pp. 170-187, 2022.

SALEH, P. A pontuação enunciativa e a configuração das instâncias narrativas em notícias infantis. São Paulo: **Delta**. v. 33, n. 4, 2017.