

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

MARGARETH BRAINER DE QUEIROZ LIMA

**O uso e a compreensão das marcas de  
pontuação por crianças**

**Recife  
2003**

MARGARETH BRAINER DE QUEIROZ LIMA

## **O uso e a compreensão das marcas de pontuação por crianças**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Alina Galvão Spinillo

**RECIFE**

**2003**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Lima, Margareth Brainer de Queiroz

O uso e a compreensão da pontuação por crianças / Margareth Brainer de Queiroz Lima. – Recife: O Autor, 2003.

120p.: il. tab., graf.

Dissertação (mesrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2003.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Pontuação (Psicologia cognitiva) – Uso, compreensão e desenvolvimento. 3. Compreensão – (Pontuação) – Uso – Crianças -. I. Título.

159.922.72

CDU (2.ed)

UFPE

153.6

CDU (21.ed.)

BC2003-307

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Margareth Brainer de Queiroz Lima  
O uso e a compreensão das marcas de pontuação por crianças

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva.

Aprovado em: 25 de agosto de 2003.

### Banca Examinadora

Profª Drª Alina Galvão Spinillo

Instituição: UFPE

Assinatura: Alina Galvão Spinillo

Profª Drª Eliana Borges Correia de Albuquerque

Instituição: UFPE

Assinatura: Eliane B. Albuquerque

Profª Drª Glória Maria Monteiro de Carvalho

Instituição: UFPE

Assinatura: Glória Carvalho

## **AGRADECIMENTOS**

São muitas as pessoas a quem devo sinceros agradecimentos pela cooperação para a conclusão deste trabalho. Sou imensamente grata à professora Alina Spinillo, com quem tive o privilégio de compartilhar todo o processo de construção deste estudo, pela sua competência, persistência e dedicação.

Agradeço sinceramente aos professores do mestrado que em muito contribuíram para a minha formação profissional, e em especial aos professores Glória Carvalho e Jorge Falcão, pelas sugestões enriquecedoras e necessárias à conclusão deste trabalho.

Agradeço aos colegas de mestrado, com os quais convivi, cuja solidariedade, carinho e amizade amenizavam os momentos difíceis, em especial à Paula Jeruchimson e Eliana Almeida.

Agradeço a Ivo Vanderley, Vera Amélia, Vera Lúcia e Elaine Marques pela atenção e disponibilidade dispensadas durante esses anos de convívio.

Agradeço, também, aos colegas do Centro de Educação, Telma Ferraz, Alessandro da Silva e Telma Mildner, e do Colégio de Aplicação, Thereza Paes Barreto, Luciano Cavalcanti, Antônio Neto, Marise Viana e a todos aqueles que procuraram ajudar nos momentos mais difíceis. Muito obrigada!

Meu agradecimento e reconhecimento à direção da Escola, pelo apoio e pela confiança dispensados, fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, e às Coordenadoras Pedagógicas, professoras e aos alunos pela disponibilidade e valorosa contribuição.

Agradeço aos colegas da Associação Brasil América (ABA), em especial à Mônica Carvalho, Tânia Bitencourt e Diogo Barbosa, pelo acolhimento nesta casa que passou a fazer parte do meu cotidiano de estudos.

Agradeço à minha família e às minhas amigas, em especial à Epifânia, Mônica e Fátima, por todo incentivo, apoio e confiança. De forma especial à minha mãe, Albertina, e ao meu pai, Queiroz, pelo exemplo de luta e perseverança e pelo apoio incondicional em todos os momentos de desafio de minha vida; aos meus amados filhos, Marina e Gustavo, pela maravilha que são e pelo que representam para mim; à Beatriz e Eduardo, meus 'filhos tortos', por constituirmos a deliciosa 'Família Torta de Chocolate'; a Luiz, meu amado marido, pelo inestimável apoio, compreensão, companheirismo e carinho; à D. Márcia, pela sempre-disponibilidade em me ajudar em fosse qual fosse aquilo de que eu estivesse precisando; à Nide, Célia e Minha Maria, pelo zelo ao tempo que precisei para estudar.

"(...)

E: *Para que servem os sinais de pontuação num texto, JF?*

CRIANÇA: *Pra marcar... tem que fazer as coisas assim...tem que marcar, fazer os dois pontos... tem que botar interrogação, tem que botar ponto, senão não vai... não começa outro parágrafo, outra frase... assim.*

E: *Se, por exemplo, nesse texto da florzinha, o autor não tivesse colocado nenhum sinal de pontuação, o que você acha que ia acontecer à história?*

CRIANÇA: *Aí seria errado, a supervisão não ia deixar botar... a supervisão já não ia deixar botar esse texto.*

E: *Mas se a supervisão não visse esse texto e ele fosse divulgado desse jeito, sem pontuação?*

CRIANÇA: *Aí a gente ia na supervisão*

E: *Mas o que ia acontecer quando você tivesse lendo esse texto?*

CRIANÇA: *Ia loguinho, loguinho falar com a professora e a supervisão, "aqui não está com dois pontos, não está com interrogação, não está com.....dizia tudo.*

E: *Mas qual o problema ele não ter pontuação?*

CRIANÇA: *A gente não vai entender."*

*(JF, 7a8m, 1ª série)*

## RESUMO

LIMA, M.B.Q. **O uso e a compreensão das marcas de pontuação por crianças.** 2003. Dissertação (Mestrado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

Adotada a perspectiva do desenvolvimento, o presente estudo teve por objetivo investigar o uso e a compreensão de marcas de pontuação por crianças com diferentes níveis de instrução sobre a pontuação no contexto escolar. Participaram do estudo 42 crianças com idades entre 6 e 8 anos, alunas de alfabetização (21 crianças) e de 1ª série (21 crianças) do ensino fundamental de uma escola particular da Cidade do Recife (PE). Cada participante realizou duas tarefas, Tarefa de Produção e Tarefa de Compreensão, aplicadas em duas sessões. Na primeira sessão (produção), aplicação coletiva em cada série, o examinador lia em voz alta uma história. As crianças eram, então, solicitadas, individualmente, a reproduzir por escrito a história ouvida. Na segunda sessão (compreensão), aplicada individualmente, o examinador mostrava à criança a história que ela própria havia reproduzido na sessão anterior, e, a partir de uma entrevista clínica, a criança era solicitada a identificar as marcas de pontuação que havia produzido em seu texto e a explicar os usos e funções atribuídos a elas. Na Tarefa de Produção foi realizado, inicialmente, um levantamento das marcas de pontuação empregadas, sua variedade e localização no texto reproduzido, analisando-se, ainda, o uso convencional e não convencional das marcas de pontuação utilizadas. Após esta análise, tomou-se como unidade de análise a criança enquanto produtora de marcas de pontuação. Nesse sentido, cada criança foi classificada em um nível de produção que refletia a sua habilidade em empregar a pontuação de forma variada e de forma convencional. Na Tarefa de Compreensão foram identificados diferentes tipos de explicações acerca dos usos e funções atribuídos a cada sinal de pontuação. As crianças apresentavam explicações variadas pertinentes a cada marca de pontuação que haviam empregado em sua reprodução. Diferenças significativas foram encontradas entre as séries quanto à produção de pontuação. As crianças da 1ª série usavam marcas de pontuação com maior frequência e variedade do que as da alfabetização. Eram, ainda, capazes de delimitar os limites externos e internos do texto com pontuações, distribuindo essas marcas tanto em trechos de narrativa quanto em trechos de discurso direto. As crianças da alfabetização, por sua vez, tendiam a não empregar nenhuma marca de pontuação em suas reproduções, ou, quando o faziam, usavam apenas um tipo de pontuação que, em geral, era localizada no limite externo final do texto. Tais resultados evidenciam aspectos evolutivos no uso da pontuação e a influência da instrução formal sistemática sobre o emprego dessas marcas. Os resultados referentes à compreensão também revelaram diferenças entre as séries no que se refere às questões relativas aos usos e funções da pontuação em um texto, na medida em que as crianças da 1ª série atribuíam vários usos e funções a uma mesma pontuação, enquanto as crianças da alfabetização tendiam a atribuir um único uso a cada pontuação. Em conclusão, o estudo apontou haver uma progressão quanto ao uso e à compreensão de crianças acerca de marcas de pontuação, progressão esta que é influenciada pela instrução formal recebida no contexto escolar. Entretanto, mesmo as crianças sem essa instrução formal apresentam hipóteses acerca das marcas de pontuação que empregam.

Palavras-chave: Pontuação. Uso, compreensão.

## ABSTRACT

LIMA, M.B.Q. **The use and the understanding of punctuation marks by children.** 2003. Dissertation (Master) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

Adopting a developmental perspective, the present study aimed to investigate the use and the understanding of punctuation marks by children, at different instruction levels, in the school context. The study involved 42 children between 6 and 8 years old, from a group of kindergarten (21 children) and 1<sup>st</sup> grade (21 children) from a private school of the City of Recife, the capital of Pernambuco state. Each participant had to fulfill two tasks, Production and Understanding, applied in two sessions. In the first session (production), (collectively applied in each group), the examiner read a story aloud to the children, each group at a time. The children were requested, then, individually, to perform a writing activity in which they had to reproduce the story they heard. In the second session (understanding), individually applied, the examiner showed to each child the story that she had written on her own in the previous session. Then, in a clinical interview, the child was asked to identify the punctuation marks that she had produced in her text, and to explain the uses and functions she attributed to them. In the Production Task, it was surveyed, initially, the punctuation marks used, their variety and location in the reproduced text. Next, it was analyzed the conventional and non-conventional uses of the punctuation marks. Then, the child, as a producer of punctuation marks, was taken as the analysis unit. Each child was classified in a production level that reflected her ability of using punctuation in a varied and conventional way. In the Understanding Task, it was possible to identify different types of explanations concerning the uses and functions attributed to each punctuation mark. The children presented pertinent explanations to each punctuation mark they had used in their reproduction. Significant differences were found between the two groups as for the punctuation production. The 1<sup>st</sup> graders used more frequently and a wider variety of punctuation marks. They were also able to set the internal and external limits of the text with punctuation marks, and distribute them in either narrative or direct speech. Kindergarten children, on the other hand, tended not to use any punctuation mark in their reproductions, or, when they did, just a single punctuation mark was used, which, in general, was placed in the final external limit of the text. These results make evident the evolutionary aspects and the influence of formal instruction in the use of punctuation. The results regarding understanding also revealed differences between the groups concerning the uses and functions of the punctuation in a text. 1<sup>st</sup> graders attributed several uses and functions to a same punctuation mark, while the kindergarten children tended to attribute a single use. As a conclusion, this study points out that there is a progression in the use, as well as in the children's understanding of uses and functions of punctuation marks. This progression is influenced by the formal instruction received in the school context. However, even the children without formal instruction present hypotheses concerning the punctuation marks they use.

Keywords: Punctuation. Use, understanding.

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 3.2: Número (percentual entre parênteses) de reproduções em função das marcas de pontuação nelas presentes em cada grupo. ....	57
Tabela 3.3: Número e porcentagem (entre parênteses) de reproduções em cada grupo em função da variedade de sinais de pontuação. ....	64
Tabela 3.4: Número de reproduções (porcentagem entre parênteses) em relação ao uso de pontuação nos limites externos do texto em cada grupo. ....	67
Tabela 3.5: Número e porcentagem (entre parênteses) de reproduções com pontuações interna e externa em cada grupo de crianças. ....	68
Tabela 3.6: Número e porcentagem (entre parênteses) de sinais de pontuação por localização (narrativa e discurso direto) em cada grupo. ....	71
Tabela 3.7: Número e porcentagem (entre parênteses) de reproduções por localização dos sinais de pontuação usados em cada grupo. ....	72
Tabela 3.8: Número e porcentagem (entre parênteses) de reproduções em relação à ausência e presença de discurso direto (DD) em cada grupo. ....	74
Tabela 3.9: Número e percentual (entre parênteses) de reproduções por tipo de uso (convencional e não convencional) em cada grupo. ....	77
Tabela 3.10: Número de inadequações relativas ao uso não convencional do ponto e da vírgula em cada grupo. ....	79
Tabela 3.11: Número e porcentagem (entre parênteses) de crianças em função dos níveis de produção em cada grupo. ....	82
Tabela 3.12: Número de crianças (amostra total) por níveis de produção e localização da pontuação no interior do texto. ....	83
Tabela 3.13: Número de crianças (amostra total) por níveis de produção e localização da pontuação no texto. ....	83
Tabela 4.1: Número e percentual (entre parênteses) de crianças por identificação dos sinais de pontuação em seus próprios textos e grupos. ....	86
Tabela 4.2.: Número de crianças, por grupo, que identificaram e não identificaram cada sinal de pontuação empregado. ....	86

Tabela 4.3. Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos respostas relativas aos usos e funções atribuídos ao ponto por grupo. ....	93
Tabela 4.4 Número de crianças quanto à combinação de respostas relativas aos usos e funções atribuídos ao ponto em cada grupo. .	94
Tabela 4.5: Número e porcentagem de crianças que deram respostas isoladas e combinadas em cada grupo.....	94
Tabela 4.6: Número de crianças quanto à combinação de respostas relativas aos usos e funções atribuídos à vírgula em cada grupo. .	97
Tabela 4.7: Número de crianças quanto à combinação de respostas relativas aos usos e funções atribuídos à interrogação em cada grupo. ....	100
Tabela 4.8: Número de crianças quanto à combinação de respostas relativas aos usos e as funções atribuídos ao travessão em cada grupo. ....	102
Tabela 4.9: Número de crianças quanto à combinação de respostas relativas aos usos e às funções atribuídos ao travessão em cada grupo. ....	104

## **LISTA DE FIGURAS**

- Figura 1: Freqüência de distribuição dos sinais de pontuação em trechos de narrativa e discurso direto por grupo. .... 75
- Figura 2: Freqüência das marcas de pontuação usadas de forma convencional e não convencional em cada grupo. .... 76

## SUMÁRIO

<b>1 - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
1.1- A linguagem escrita e a escrita da linguagem .....	21
1.2- Pontuação: breves considerações históricas .....	24
1.3- Considerações teóricas e empíricas sobre a pontuação ...	29
1.3.1- Os diferentes enfoques .....	30
1.3.2- A aquisição e o desenvolvimento das marcas de pontuação pela criança .....	31
1.3.2.1- O uso da pontuação .....	31
1.3.2.2- A compreensão da pontuação.....	40
1.4- O ensino da pontuação: o ensino formal, estudos de intervenção e comparações entre métodos de ensino.....	43
1.4.1- O que se ensina, quando se ensina e como se ensina a pontuação no contexto escolar .....	43
1.4.2- Os estudos de intervenção .....	45
1.5- Objetivos do estudo .....	48
<b>2 - MÉTODO .....</b>	<b>51</b>
2.1. Participantes .....	51
2.2. Material e Procedimento .....	51
<b>3 – RESULTADOS DA TAREFA DE PRODUÇÃO .....</b>	<b>55</b>
3.1 Os Usos de Marcas de Pontuação.....	55
3.1.1 A pontuação empregada .....	55
3.1.2. A variedade de tipos de pontuação empregados ..	59
3.1.3. A localização da pontuação no texto .....	64
3.1.3.1. Pontuação nos limites externos: a letra maiuscula iniciando o texto e o ponto finalizando-o .	65
3.1.3.2. Pontuação interna e pontuação externa ....	67
1.3.2. Pontuação na narrativa e no discurso direto.....	69

3.2- Os Usos Não Convencionais de Marcas de Pontuação.....	76
3.3. A Criança como Produtora de Marcas de Pontuação .....	80
<b>4 - RESULTADOS DA TAREFA DE COMPREENSÃO .....</b>	<b>85</b>
4.1- As funções atribuídas ao ponto .....	87
4.2- As funções atribuídas à vírgula .....	95
4.3- As funções atribuídas à interrogação.....	98
4.4- As funções atribuídas ao travessão .....	100
4.5- As funções atribuídas aos dois-pontos.....	102
4.6. As funções atribuídas à exclamação .....	105
<b>5 - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES .....</b>	<b>107</b>
5.1- O uso das marcas de pontuação no texto .....	109
5.2- A compreensão das marcas de pontuação no texto produzido pela própria criança.....	113
5.3- Pesquisas futuras.....	116
5.4- Implicações educacionais .....	117

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

## **1 - INTRODUÇÃO**

A pontuação é um tema fundamentalmente tratado do ponto de vista escolar como sendo um assunto relacionado à escrita e à leitura de textos. Essa temática raramente tem sido objeto de discussão, quer entre lingüistas e psicolingüistas, quer entre educadores. Mesmo esse tema tendo sido objeto de poucos olhares até o momento, ou mesmo tendo sido negligenciado, não é possível negar a sua relevância para a compreensão e a produção de textos. Cabe, portanto, aos pesquisadores levar a pontuação a tomar lugar de análise e reflexão mais aprofundadas no campo da pesquisa lingüística e, principalmente, quanto a uma abordagem de desenvolvimento.

Notadamente, há escassez de estudos sobre a perspectiva do desenvolvimento da pontuação. Aqueles documentados na literatura, ou foram realizados num curto período de tempo ou não tiveram um caráter evolutivo. Dessa forma, as investigações existentes ainda não respondem suficientemente a muitas questões, das quais citam-se: (a) como a criança faz uso da pontuação ?; (b) para a criança, o que significam as marcas de pontuação em um texto?; (c) a criança que usa pontuação em seus textos sabe o significado dessas marcas?

Antes, porém, de adentrarmos nas questões específicas ao desenvolvimento da pontuação, será feita uma breve incursão em questões básicas relativas à aquisição da língua escrita pela criança, a fim de situarmos teoricamente a perspectiva deste estudo.

### **1.1- A linguagem escrita e a escrita da linguagem**

Pontecorvo (1997) faz uma importante distinção entre linguagem escrita e escrita da linguagem. Segundo a autora, linguagem escrita refere-se a um sistema de representação através do qual os sons se traduzem em grafias, enquanto a escrita da linguagem refere-se à produção da linguagem, em que a composição de textos se torna um ato de escrita da maior relevância. Esta questão foi recentemente tratada por Correa, Spinillo e Leitão (2001) em livro sobre a aquisição e o desenvolvimento da escrita e da textualidade, em particular, no capítulo introdutório (Correa, Spinillo & Leitão 2001). Estas autoras, admitindo a complexidade que envolve a escrita no âmbito da representação ou da produção de textos, diferenciam tais perspectivas (linguagem escrita e escrita da linguagem) enfatizando que a linguagem escrita focaliza, basicamente, os aspectos notacionais e as relações entre oral e escrita. Por sua vez, a escrita da linguagem relaciona-se à escrita de

unidades lingüísticas maiores do que palavras e frases, focalizando o discurso, o texto e seus gêneros.

Segundo as autoras, usar a escrita significa compreender a organização de um sistema de representação e a composição de textos. As concepções atuais sobre a escrita integram esses dois aspectos que devem ser entendidos de forma articulada.

O desenvolvimento da linguagem escrita pela criança tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores nos últimos tempos. Ao contrário do que se pensava, o conhecimento da criança sobre o sistema de escrita se estabelece bem antes de seu ingresso na escola e precede o domínio de leitura e de escrita. Mesmo sem instrução formal, ela faz descobertas acerca desse sistema.

Inúmeros são os estudos, hoje amplamente divulgados, sobre a alfabetização, mais especificamente acerca dos processos de desenvolvimento da escrita pela criança. As investigações iniciais de Emília Ferreiro e colaboradores (e.g., Ferreiro & Teberosky, 1979), ancorados numa perspectiva construtivista do conhecimento, serviram como propulsoras de outras tantas investigações relativas à aquisição da escrita que tiveram, e ainda têm, implicações educacionais da maior importância.

Assim, ao observar quaisquer mudanças nas práticas pedagógicas dos professores relativas ao ensino da escrita enquanto sistema de representação, não há como negar a influência notável da psicologia do desenvolvimento cognitivo que coloca em lugar de destaque o sujeito que aprende e que atua 'na' e 'sobre' a língua escrita, buscando compreendê-la. Neste processo de aquisição, a criança levanta e testa hipóteses sobre o sistema e suas regularidades, procurando interpretar os sinais gráficos com os quais se depara (tanto na escola como em outros contextos e situações sociais). As dificuldades que enfrenta e os erros que apresenta durante a aquisição da escrita são considerados relevantes na medida em que indicam um processo gradativo de construção de conhecimento.

Assim, os erros das crianças podem ser entendidos como momentos neste processo de aquisição, como ilustram os diferentes níveis de escrita documentados por Ferreiro e colaboradores, cuja seqüência culmina com a escrita alfabética. No entanto, o desenvolvimento da linguagem escrita não se conclui com a aquisição da escrita alfabética, como demonstrado por diversos autores que afirmam existir um desenvolvimento posterior denominado de escrita ortográfica.

Um outro exemplo de como os erros das crianças podem ser entendidos como momentos em um processo de aquisição são os estudos sobre ortografia (e.g., ; Morais, 1996, 1998; Melo & Rego,

1998 Nunes, 1992). Essa trajetória da criança a coloca num processo de reflexão metalingüística a respeito das marcas gráficas com as quais se depara ao lidar com textos nas mais diferentes situações.

Resultados de estudos realizados por Carraher (1985, p.279) apontam que os "erros cometidos pelas crianças da 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, ao escreverem palavras reais e inventadas, podem ser, em sua grande maioria, compreendidos com base nas hipóteses levantadas sobre ortografia", o que indica a busca da regularidades pela criança, busca esta necessária para a compreensão do conjunto de normas ortográficas que utiliza. A criança não apenas aprende a grafar palavras segundo as normas e convenções ortográficas pelo treino e memorização; elas, na verdade, adquirem a ortografia a partir de uma reflexão sobre a língua.

Estudos diversos sobre a ortografia (e.g., Monteiro, 1995; Morais, 1996, Morais & Teberosky 1994; Melo & Rego, 1998; Rego, 1996; Carraher, 1985) têm mostrado que as regras ortográficas possuem níveis distintos de complexidade e que a simples memorização dessas regras não garante uma escrita ortográfica correta. Segundo esses autores, a criança necessita refletir a respeito das regras ortográficas. Portanto, descobrir a natureza alfabética do sistema de escrita não é suficiente para gerar e compreender as regras ortográficas. Faz-se necessário à criança apropriar-se da escrita ortográfica que implica no conhecimento de regras e convenções que permeiam as complexas relações entre som e grafia.

Entretanto, durante muito tempo, tanto do ponto de vista educacional como cognitivo, a ortografia foi tema negligenciado e sua importância pouco reconhecida. A escola entendia o domínio da ortografia como a memorização de regras e o treino de palavras; e a pesquisa em psicologia cognitiva considerava a hipótese alfabética como o momento final do domínio da linguagem escrita. Semelhante ao que ocorreu à ortografia no nível da escrita de palavras, ocorre atualmente à pontuação no nível da escrita de textos. No contexto escolar, ela é entendida como um conjunto de procedimentos a serem adotados e memorizados pelo escritor; e a pesquisa em psicologia cognitiva tem relegado sua importância na produção e na compreensão da linguagem escrita. Mas, semelhante ao que ocorreu à ortografia, pelo menos no que diz respeito à pesquisa empírica, a pontuação tem passado a ser o foco de interesse de alguns estudos, como discutido adiante.

Tomando o texto como unidade lingüística comunicativa básica - essência da linguagem, a competência lingüística vai além da palavra ou mesmo da frase, sendo a produção e a compreensão de textos a condição necessária ao letramento. Nesse sentido, como afirmam Spinillo, Correa e Leitão (2001), a produção de textos, oral ou

escrita, envolve conhecimentos diversos: cognitivos, lingüísticos e sociais. O produtor do texto se defronta com a necessidade de gerar idéias e conteúdos, de fazer opções lingüísticas apropriadas (estrutura, organizadores textuais), de forma que o texto atenda às demandas cognitivas (lógicas) e sociais (finalidade comunicativa do texto, o contexto de produção).

Assim, quando a questão tratada é a ortografia (situada no nível da palavra), remete-se essencialmente à escrita da linguagem como sistema de representação. No entanto, uma vez que a pontuação se situa no nível do texto, a abordagem a esse tema remete à perspectiva da produção da linguagem escrita. Guardadas as devidas diferenças, foi estabelecida uma analogia entre a pontuação e a ortografia. Entretanto, é preciso, antes de tudo, diferenciar a ortografia da pontuação. Ao passo que a ortografia se organiza enquanto conjunto de normas que podem ser regulares ou irregulares (domínio notacional), a pontuação envolve conhecimentos textuais (domínio discursivo<sup>1</sup>). Portanto, a pontuação não é apenas normativa, pois não há norma para definir todos os seus usos, embora existam algumas restrições a serem seguidas.

A ortografia era entendida apenas como aquisição de regras, e que se concluía com a fase alfabética. Entretanto, as pesquisas mais recentes mostram que há uma evolução posterior à aquisição alfabética do sistema, denominada de escrita ortográfica. De forma análoga, na perspectiva da criança ativa e construtiva, da mesma forma como na escrita ortográfica, pode-se supor que a criança é capaz de investigar, construir hipóteses e buscar soluções quando se depara com as marcas de pontuação, mesmo após dominar o sistema de escrita. Afinal, quais são as hipóteses da criança sobre as diferentes marcas de pontuação?

Antes, porém, de abordarmos esta questão e os estudos empíricos sobre este tema, torna-se relevante suscitar algumas considerações históricas a respeito da pontuação, uma vez que esse recorte fornece subsídios importantes para este estudo.

### **1.2- Pontuação: breves considerações históricas**

Até então a textualidade tem sido examinada a partir da coesão, da coerência e da estrutura do texto, como descreve Spinillo (2001). No entanto, a textualidade envolve também a pontuação, tanto no sentido de produzir e usar essas marcas como no sentido de

---

<sup>1</sup> Essas diferenças ficarão ainda mais claras quando passarmos a refletir sobre as funções da pontuação na próxima sessão.

compreender o seu significado e sua importância em textos. A pontuação deve ser vista como um elemento constitutivo do texto escrito que é interpretado e produzido pelo leitor e pelo autor com a finalidade de conferir-lhe sentido. Segundo Cagliari (1999), ela serve ao texto na diagramação, na sintaxe, mas sobretudo na semântica, a fim de torná-lo mais claro e evitar problemas de ambigüidade.

Naturalmente, ocorre a questão: em que medida a pontuação é determinada pela fonologia ou pela gramática? Este é um debate atual e, segundo Rocha (1997, p. 86), a "perspectiva histórica pode fornecer subsídios para um melhor entendimento da flutuação contemporânea e das lacunas da instrução escolar. A abordagem lingüística atual, por sua vez, permite esclarecer melhor o âmbito de estudo da pontuação, suas propriedades, funções e estilos". Nesse sentido, é apresentado, a seguir, um breve histórico a respeito da pontuação, sem a pretensão de aprofundamento.

Os sinais ou marcas de pontuação surgem após a escrita. Bruthiaux (1993), Ferreiro (1996), Rocha (1997) e Cagliari (1999) em retrospectiva histórica dos sinais de pontuação, observam seus usos, desde a Antiguidade Clássica, como separadores lógicos, sintáticos ou retóricos, ligados a aspectos rítmicos e, também, como lugares naturais de respiração do leitor. Por muitos séculos, uma vez que nem existiam a segmentação, nem as marcas gráficas da pontuação (a escrita era contínua), cabia aos leitores, embora que raros, fazer a segmentação e pontuar os textos enquanto oralizavam (leitura em voz alta), ou mesmo na leitura em voz baixa. Até então a pontuação era motivada pela prosódia, era usada para demarcar aspectos da fala.

Se na Antiguidade Clássica o uso das marcas de pontuação era regido, preferencialmente pelas pausas para respirar ou pela melodia, na Idade Média, há uma mudança de orientação. Duas eram as orientações principais para o uso da pontuação nessa época: "a pontuação com função semântica (respondendo à necessidade de clareza e de lógica) e a pontuação com a função prosódica (atendendo às pausas para respirar)" (Rocha, 1997, p.91). O escriba<sup>2</sup>, que tinha como tarefa transpor ao texto escrito os ritmos da fala, deveria guiar-se por estas orientações.

Do ponto de vista teórico, no sistema de escrita europeu houve divisão quanto ao uso e à função da pontuação: antes e depois da leitura silenciosa e da imprensa. Com o advento da imprensa (final do século XV), houve maior número de leitores autônomos, e a prática

---

<sup>2</sup> Scriba, do latim, significa secretário, copista ou compositor. Na Idade Média, o autor raramente escrevia o texto. Ele o ditava para que o escriba o escrevesse. (Rocha, 1997, p. 92)

de leitura em voz alta foi diminuída. Um maior número de leitores implicou na necessidade de garantir, ou controlar, o que estava escrito e, com isso, a necessidade de mais e mais sinais de pontuação. As marcas de pontuação que ficavam ao arbítrio dos escribas, por exemplo, precisavam, agora, ter suas funções explicitadas.

Generaliza-se e difunde-se, pois, a orientação gramatical para o uso dos sinais de pontuação; e, com isso, a função da pontuação como responsável por unir ou separar partes do discurso possibilitando ao leitor identificar as relações entre elas, bem como a função de complementar ou suplementar a informação alfabética, ficam mais evidentes (Rocha, 1997). Vale ressaltar que tais orientações para uso da pontuação vigoram até os dias de hoje.

Das contradições existentes acerca do tema, a contradição básica reside na diferença entre a língua oral e a escrita. Como já foi dito, a pontuação vincula-se à fonologia - assinalando a prosódia como aspecto explícito na escrita - e à gramática. Embora as marcas de pontuação não possam ser pronunciadas, elas têm significação e valor ideográfico - são marcas silenciosas, como destacam Rocha (1997) e Zucchermaglio e Ferreiro (1993).

Na verdade, não há consenso unívoco sobre em que medida a pontuação é determinada pela fonologia ou pela gramática. As divergências coexistem. Parece possível, portanto, identificar, grosso modo, duas posturas: uma que vê a pontuação como subsistema do sistema da escrita, e outra que vê a pontuação como sistema gráfico afeto à oralidade. Com a primeira postura Rocha (1997) destaca Nunberg, Tournier e Smith e, com a segunda posição, Halliday e Catach, por exemplo.

Halliday (1989, em Rocha, 1998), entendendo como única a gramática subjacente à linguagem oral e à escrita, aponta como sendo dois os princípios que norteiam o redator a pontuar: pela gramática ou pelo ouvido. O estilo individual estaria presente no momento em que o autor se define por um ou outro modo de pontuar. No entanto, se a pontuação ocorrer baseada na unicidade entre a prosódia da fala e a pontuação escrita, haverá erros. Este é um procedimento comum não somente entre redatores inexperientes, conforme observam Leal e Guimarães (1998), Rocha (1998) e Correa (1994).

A grande flutuação no uso de alguns sinais deve-se ao fato de a pontuação parecer, portanto, ser originária da confluência da fala com a escrita, ou também de razões históricas, como atribuem Mendonça (2001), Rocha (1998, 1997), Ferreiro e Zucchermaglio (1993). Como afirma Mendonça (2000, p115): "A pontuação surge

na interface entre fala e escrita e foi sendo sofisticada ao longo do tempo". Acontece, porém, que

"(...) na explicitação da regra, essa interface oral e escrita perde-se, pois é a sintaxe que rege os critérios adotados. (...) A entonação que marca e distingue segmentos sintáticos na fala torna-se um aspecto menos evidente nas regras de pontuação expostas nas gramáticas, evidenciando-se apenas a parte mais 'visível' na escrita: as funções sintáticas" Mendonça (2000, p115).

Muito embora grande parte das gramáticas ou manuais da língua portuguesa trate dos aspectos normativos da pontuação, fato este também observado em outras línguas, como na francesa, na espanhola e na inglesa, vê-se, historicamente falando, a relação entre as marcas de pontuação e a respiração permearem as orientações de muitos desses manuais (Rocha, 1998; Hall, 1996). Daí serem comuns gramáticas tradicionais estabelecerem relação entre pontuação e oralidade. Como exemplo do português, Ernani e Nicola (1999) dividem os sinais de pontuação em dois grupos: aqueles que marcam fundamentalmente as pausas (a vírgula, o ponto e o ponto-e-vírgula), e aqueles que marcam a melodia na frase (dois-pontos, hífen, interrogação, exclamação, reticências, aspas e parênteses). Atribuem aos sinais de pontuação a função de marcar as pausas e a entonação nas frases. Para Cunha (1986), os sinais de pontuação marcam o texto de forma expressiva e gramatical e se diferenciam entre os que marcam pausa e melodia. Ou ainda, como distingue Sacconi (1994), os sinais de pontuação mais importantes são aqueles de pausa objetiva (ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos), aqueles de pausa subjetiva (interrogação, exclamação, parênteses, reticências) e os sinais distintivos (hífen e aspas). Observe-se que, de uma maneira geral, dentre os gramáticos, há indicação, ainda, da existência de sinais de pontuação que obedecem a uma razoável disciplina (ponto, vírgula, dois-pontos e interrogação) e outros mais subjetivos (como a exclamação e reticências).

A pontuação é, sem dúvida, objeto de estudo dos lingüistas, apesar dos poucos estudos encontrados. Neste campo existem certas divergências acerca das marcas que compõem o conjunto dos sinais de pontuação. Neste estudo, cabe ressaltar, assim como Catach (1980, em Rocha, 1997, p.102), compreendem-se como "signos de pontuação uma dezena de elementos gráficos superpostos ao texto: vírgula, ponto-e-vírgula, pontos (final, de exclamação, de interrogação, de suspensão) e os chamados sinais de enunciação (dois-pontos, aspas, travessões, parênteses, colchetes)".

Rocha (1997, p. 97) chama a atenção para o fato de que "a pontuação é definida, em geral, a partir das propriedades e funções

que este conjunto de signos assume. Mas, como são várias propriedades e distintas funções, torna-se difícil uma sistematização lógica da pontuação, além de haver o risco de se proporem definições ambíguas". Dentre as propriedades da pontuação descritas pela autora estão: (a) a de ela não ser pronunciada; (b) de ter uma significação; (c) de uma só marca ser capaz de atribuir, a uma vasta porção do texto, valores e nuances variados – exclamação, ironia, ênfase, dúvida, insinuação, por exemplo; (d) de assumir a função delimitadora de extremidades de seqüências gráficas como membros de frases dentro de frases, frases dentro de parágrafos, parágrafos dentro de textos; (e) de o usuário poder selecionar e decidir sobre as marcas de pontuação a serem utilizadas.

Pode-se dizer que o uso dos sinais de pontuação é marcado, em sua grande maioria, pela flutuação: o uso de sinais depende do estilo do autor, que guarda relação com o tipo de leitura predominante de cada época (e.g. na Antiguidade Clássica, a leitura em voz alta), da intenção do autor e dos efeitos que quer produzir em seu texto (o que exige do usuário domínio da estruturação do texto), como também dos gêneros textuais, que, de certa forma, chegam a definir a predominância de sinais de pontuação (Leal & Guimarães, 1999; Rocha, 1998 e Kato, 1988), além da interferência da fala na escrita, como já foi visto anteriormente.

Escritores, portanto, têm estilo próprio de pontuar, e, associadas a essa liberdade relativa, carregam consigo as confusões e ambigüidades da pontuação, que se refletem como dificuldades. Teberosky (1997, p.155) relaciona a dificuldade de pontuar ao fato "... de se tratar de signos multifuncionais, isto é, com funções diversas e que constituem a interface entre três planos de estrutura: sintático, textual e pragmático".

Quanto às especificidades dos sinais de pontuação em seus usos e funções, a vírgula, por exemplo, aparece dentre os sinais que delimitam partes da frase, isto é, dentre aqueles sinais que se situam entre o começo da frase (a maiúscula) e o final da frase (o ponto final), podendo assumir a função de delimitar elementos constitutivos da frase, ou mesmo de sinalizar inserções. A complexidade de uso alarga-se ainda mais quando, para introduzir um trecho em discurso direto ou uma citação, os parênteses, ou travessões duplos, podem substituir as vírgulas.

Visto que um mesmo sinal pode desempenhar mais de uma função, ainda que não haja uma perfeita relação entre o tipo de pontuação e sua função, conclui-se por uma relação diretamente proporcional entre as diferentes funções que um sinal acumula e a dificuldade de seu uso (Rocha, 1997).

Se, por um lado, o uso das marcas de pontuação é marcado por flutuações que acabam por provocar dificuldades ao seu usuário, por outro, a enorme variedade de textos impressos atualmente acaba por impulsionar a existência de novos estilos no pontuar, modificando as referências existentes. Exemplo disso são os textos publicitários e jornalísticos. Em histórias em quadrinhos, ainda, vê-se sinais sem uso de palavras, ou uma combinação de sinais, que, apesar de usuais, a gramática não contempla.

As considerações levantadas acima parecem fornecer elementos esclarecedores das dificuldades que envolvem o ensino e a aprendizagem da pontuação ao mesmo tempo que indicam que as marcas de pontuação devem ser aprendidas a partir da compreensão das regras, propriedades e princípios que regem seus usos.

A partir da exposição acerca da importância da pontuação na textualidade e sua complexidade, faz-se necessário, neste momento, situar a abordagem da pontuação neste estudo.

### **1.3- Considerações teóricas e empíricas sobre a pontuação**

Do ponto de vista teórico, duas abordagens caracterizam as reflexões sobre a pontuação: o enfoque lingüístico e o enfoque da psicologia do desenvolvimento cognitivo. O enfoque lingüístico toma como ponto de análise a linguagem escrita, suas normas, a descrição dos usos correntes, a evolução histórica, dentre outros aspectos, enquanto o segundo enfoque toma como ponto de análise o indivíduo e as modificações derivadas do desenvolvimento.

Do ponto de vista empírico, os estudos podem ser agrupados em duas grandes categorias: estudos sobre o uso da pontuação e estudos sobre a compreensão da pontuação. No primeiro grupo, enfatiza-se o escritor do texto, aquele que produz as marcas de pontuação. As investigações se utilizam de tarefas nas quais a criança aparece como produtora de marcas de pontuação, quando convidada a produzir um texto, ou mesmo quando solicitada a pontuar um texto de outro autor. No segundo grupo, a ênfase recai sobre o leitor do texto, uma vez que o foco é a compreensão que a criança tem das funções das marcas de pontuação em um texto. As tarefas realizadas são aquelas em que a criança é leitora de seu próprio texto ou de texto produzido por outro autor. Apesar de feita esta distinção entre os estudos, entende-se que tanto o produtor quanto o leitor do texto atribuem sentido aos sinais de pontuação que produzem ou com os quais se deparam.

O presente estudo se caracteriza por um enfoque de desenvolvimento a respeito do uso e da compreensão das marcas de pontuação por crianças. Por questão de clareza e aprofundamento, as

abordagens teórica e empírica são tratadas, a seguir, de forma separada, porém devem ser entendidas de maneira integrada.

### **1.3.1- Os diferentes enfoques**

O enfoque lingüístico mais clássico sobre a pontuação tem como foco as normas, sua descrição, a evolução histórica e a comparação entre línguas, dado que a unidade de análise nesta abordagem é o próprio objeto de conhecimento, nesse caso, a pontuação.

Como observam Hall (1996), Rocha (1996) e Ferreiro (1996), parece haver relativa concentração na produção de livros que descrevem regras de uso destinado ao adulto; trata-se dos manuais, gramáticas, publicações atinentes aos aspectos normativos da pontuação. Mesmo sendo essa a literatura predominante, estes autores consideram-nos escassos, porém não menos do que os estudos descritivos acerca de como são usados os sinais de pontuação em diferentes línguas (Ferreiro, 1991; Ferreiro & Zucchermaglio, 1993; Hall, 1996; Rocha, 1996). Estes estudos tendem a descrever e comparar as diferenças na pontuação em diferentes línguas, como na francesa, na inglesa, na espanhola e na italiana.

Por outro lado, na perspectiva do desenvolvimento, a aquisição e o desenvolvimento da pontuação são concebidos como um processo complexo em que a natureza do objeto de conhecimento (a pontuação) e o sujeito (o aprendiz) constituem-se elementos de fundamental importância a serem abordados. O elemento de análise, neste enfoque, é, portanto, o sujeito em relação ao objeto de conhecimento. Vários autores chamam a atenção para o restrito número de investigações sobre a aquisição ou processo de aprendizagem da pontuação por leitores e escritores iniciantes, como acenam Mendonça (2001), Brandão e Silva (1999), Pizanni, Pimentel e Zunino (1998), Ferreiro (1996), Hall (1996) e Rocha (1996), dentre outros. Na realidade, pouco se sabe sobre a significação das marcas de pontuação para crianças em processo de aquisição da leitura e da escrita, e até mesmo entre as crianças que já têm o domínio do sistema de escrita. Este é um dos aspectos a ser tratado na presente investigação.

Hall (1996) ressalta que são inúmeros os estudos sobre alfabetização, mais especificamente sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e sobre a aprendizagem da ortografia, mas pouco se sabe sobre o conhecimento da criança sobre pontuação. O autor sugere como possível justificativa para os poucos estudos sobre a aquisição da pontuação o fato de não podermos enquadrar em regras o uso da pontuação de maneira geral, como ocorre à ortografia.

Considerando a escassa literatura na área, observa-se que o enfoque lingüístico na perspectiva mais clássica é, ainda, o mais considerado. Em termos educacionais, por exemplo, a pontuação parece ser concebida, sobretudo nos tipos de intervenções didáticas, como um código da língua escrita a ser dominado pela criança, sem que sejam considerados os aspetos psicológicos desta aquisição. À ortografia ocorria o mesmo, até que estudos da psicologia do desenvolvimento cognitivo conferissem um significado de desenvolvimento a este aspecto, como visto anteriormente.

Este estudo situa-se na perspectiva do desenvolvimento e toma como questionamento central: como a criança usa e compreende a pontuação? Nesta direção, faz-se importante identificar os estudos nessa perspectiva, a fim de possibilitar uma reflexão acerca do desenvolvimento da pontuação por crianças (uso e compreensão).

### **1.3.2- A aquisição e o desenvolvimento das marcas de pontuação pela criança**

As investigações concernentes à aquisição e ao desenvolvimento dos sinais de pontuação por crianças estão, a seguir, subdivididas em dois blocos. Primeiramente, as informações dos estudos sobre o uso foram reunidas para, em seguida, apresentarmos aqueles sobre compreensão. De antemão, destaca-se que, se, por um lado, é possível identificar a existência de poucos estudos sobre o uso, ainda mais raros são aqueles relativos à compreensão.

#### **1.3.2.1- O uso da pontuação**

Investigando o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita do ponto de vista do aprendiz, Ferreiro e Teberosky (1984) criaram situações experimentais que procuravam tornar claro à criança o que é, e como vê a escrita, o que é leitura, o que se pode ler e quais os problemas. Nesse sentido, foi desenvolvido extenso estudo, do qual será focalizado apenas a parte relativa à pontuação.

As autoras observam que normalmente a escola introduz o ensino dos sinais de pontuação com os pontos de interrogação, de exclamação e o ponto final. No entanto, as crianças, quando se deparam com diferentes tipos de textos, ficam expostas às demais marcas. Para crianças em processo de aquisição da língua escrita, os sinais de pontuação nem sempre são marcas facilmente identificáveis, visto que comumente confundem as marcas de pontuação com números e letras. Com o objetivo de investigar a diferenciação entre sinais de pontuação, letras e números, Ferreiro e Teberosky (1984) apresentaram uma página de um livro de histórias

para crianças, fazendo questionamentos sobre as marcas gráficas no texto. Importante mencionar que não era objetivo principal das autoras investigar especificamente a compreensão das crianças das marcas de pontuação presentes no texto, mas investigar as hipóteses que faziam sobre as marcas gráficas de maneira geral.

Os participantes foram 108 crianças entre 4 e 6 anos, pertencentes a níveis socioeconômicos diferentes, classe média e classe baixa, de um total de 6 escolas.

A classificação descritiva dos resultados permitiu identificar vários níveis de desenvolvimento, a saber: nível 1: as crianças não diferenciam marcas de pontuação, letras ou números; nível 2: há o início de uma diferenciação que ainda se limita ao reconhecimento de sinais, como ponto, hífen e dois-pontos, denominados por elas de ponto ou linha, e o restante das marcas é ainda confundido com letras ou números; nível 3: a diferenciação já se dá de forma mais consistente quando as crianças se referem distintamente às marcas similares, às letras ou números e a outras que elas não sabem o que poderiam ser; nível 4: há clareza ainda maior na distinção entre letras e marcas de pontuação quando a criança as descreve como palito, pontinhos, etc; e nível 5: a criança distingue letras de marcas ou signos – qualifica diferentemente e começa a distinguir suas funções.

De modo geral, Ferreiro e Teberosky (1984) identificaram níveis de desenvolvimento do sistema gráfico por crianças entre 4 e 6 anos de idade, bem como o reconhecimento ou a diferenciação por parte da criança das marcas de pontuação após a aquisição da escrita alfabética; inicialmente a criança faz uma diferenciação na forma gráfica das letras, números e sinais, sendo estes apontados como marcas, ou mesmo nomeados, porém os termos (ponto de exclamação, de interrogação, vírgula, dentre outros) dizem muito pouco, ou quase nada, sobre suas funções.

A classe social também foi fator importante, observando-se uma maior progressão entre as crianças de classe média quando comparadas às crianças de baixa renda: notou-se uma concentração destas crianças no nível 2 (incapazes de diferenciar marcas e letras) e daquelas, no nível 5 (as crianças deste grupo tinham 6 anos e já haviam iniciado a escolarização). Em face dos diferentes desempenhos entre as classes sociais, é possível registrar a influência da instrução, da exposição a textos e da maior informação como fatores que diferenciaram o melhor desempenho das crianças pertencentes à classe média.

Ferreiro e Zucchermaglio (1993) realizaram um estudo comparativo no sentido de investigar a aquisição das marcas de pontuação por crianças. O estudo teve como participantes crianças de

7-8 anos de idade, estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino fundamental, às quais foi solicitada a reescrita da clássica e conhecida história de Chapeuzinho Vermelho. Foi dito às crianças que elas deveriam escreve-la conforme recordavam, da melhor maneira possível, pois os textos seriam comparados com textos de crianças de outros países.

Ao todo foram produzidos 222 textos de crianças de países diferentes - 120 do México e 102 da Argentina. O nível socioeconômico das crianças diferiu: as crianças mexicanas estudavam em três das escolas privadas localizadas na capital do país (classe média e média alta) e as argentinas, em escolas públicas do subúrbio da capital, consideradas de classe média.

Ferreiro e Zucchermaglio (1993), por entenderem que o estudo focaliza somente as marcas de pontuação, excluíram da análise os textos em que as crianças não produziram qualquer forma de discurso direto, ou aqueles em que a história escrita diferiu da história original (63 textos). A esse total somam-se ainda os 19 textos que não continham qualquer marca de pontuação e mais os 43 em que o uso da pontuação consistiu apenas na letra maiúscula no início da história (primeiro parágrafo) e no ponto final marcando o limite externo do texto. Após colocarem de fora os textos que não tinham pontuação interna, a amostra ficou reduzida a 97 textos (52 do México e 42 da Argentina, sendo 42 textos de crianças da segunda série e 51, da terceira).

Os dados foram analisados de três formas distintas, a saber: (a) análise quantitativa- frequência de uso de cada sinal; (b) análise de distribuição das marcas nos principais espaços textuais (e.g. diálogo ou discurso direto, narrativa); e (c) análise de espaços microtextuais onde houve concentração de marcas de pontuação (e.g. onomatopéias, interjeições, lista de palavras).

Procedida a análise, foi possível identificar uma maior concentração dos sinais em discurso direto (46%), para 24% em narrativas. Por organização típica do discurso direto, entende-se a distinção de atos discursivos por parágrafo, em contraste com a forma narrativa linear, em que, embora exista o diálogo, este é apresentado de forma "corrida" no texto, embutido na narrativa.

Outras marcas de pontuação foram encontradas quando houve mudança de turno de fala (18%), 8,7% concentrando-se na enumeração de elementos de listas e quase 5% em socioeconômico onomatopéias, exclamações e interjeições, do total geral de 736 marcas produzidas.

Na parte do diálogo da história concentrou-se o maior número de sinais de pontuação (46% do total), além de uma maior variedade de

marcas de pontuação. No diálogo apareceram todos os sinais de pontuação, exceto o ponto-e-vírgula (;), computado 14 vezes no total geral. Os sinais mais usados foram a vírgula (38 %) e o ponto final (29%). Estas marcas, em particular, não estavam concentradas em poucas crianças; as demais, sim. As autoras observaram também que os sinais de pontuação usados pelas crianças em suas produções escritas, embora não tenham sido todos aqueles esperados, foram empregados de forma coerente e em espaço textual adequado (e.g. para separar elementos de uma lista foram usados a vírgula, o hífen ou mesmo pontos).

Na análise individual, os textos das crianças, observadas a variedade e a frequência, foram classificados em três grupos: (a) 20 textos com uma marca usada apenas uma vez; (b) 23 textos nos quais também uma única marca foi usada duas vezes; e (c) textos que apresentaram entre 2 e 6 diferentes marcas de pontuação e que tiveram frequência sempre maior que duas vezes por marca

Os dados deste estudo revelam 'onde' (espaço textual) se concentram os sinais de pontuação produzidos por crianças, bem como 'quais' são esses sinais de maior uso, sugerindo, de certa forma, uma hierarquia de uso entre os sinais. Particular atenção deve ser dada ao grande quantitativo de textos que foram excluídos do estudo pelos motivos ora apontados, indicando que grande parte das crianças de sete e oito anos de idade não pensaram em introduzir qualquer marca de pontuação, muito embora tenham escrito ao menos um episódio da história contendo discurso direto.

Outras evidências importantes relativas à aquisição da pontuação pela criança são encontradas em Ferreiro (1996, p. 128-129), quais sejam: "(a) a pontuação parece avançar dos limites extremos do texto para o seu interior (ou seja, textos com maiúscula inicial e o ponto final exclusivamente versus textos que, ademais, apresentam alguma pontuação interna; b) quando se utiliza a pontuação no interior do texto, esta tende a se concentrar dentro e em torno de fragmentos do discurso direto; c) outros microespaços textuais aparecem como zonas de concentração da pontuação: lista de elementos da mesma categoria (substantivos, onomatopéias, interjeições ou exclamações); d) as fronteiras entre episódios da narrativa também são propensas a receber uma marca gráfica". Tais evidências originam-se de trabalhos que vêm sendo realizados ao longo de vários anos. O primeiro deles, conforme relata a autora, teria sido Ferreiro (1991).

Ferreiro (1996) observa, ainda, que aspectos qualitativos (variações) e quantitativos (frequência) no uso das marcas de pontuação sofrem interferência do tipo de texto, bem como a

observância da completude da história (estrutura textual) e a presença de pontuação interna.

A evidência de que a criança inicialmente pontua de fora para dentro do texto, como diagnosticou Ferreiro (1996), marcando dos limites externos para o interno, quer seja no final do texto, de parágrafo ou frases, para em seguida focalizar a pontuação interna (partes da frase), foi confirmada no estudo de Rocha (1996). O estudo teve como objetivo identificar a relação entre desenvolvimento da pontuação (quantidade e variedade) e o domínio do formato gráfico do texto: como as crianças recorrem a esse conhecimento para orientar a distribuição da pontuação no texto? Para entender o caminho percorrido pela criança quando da aquisição da pontuação, Rocha (1996) contrastou diferentes atos discursivos (narrativo e diálogo) e "outras dimensões do ato de escrever (produção e revisão de texto, texto manuscrito e impresso, na escrita e na leitura) e as hipóteses que a criança usa e o que sabe sobre elas (p.5-6)". O estudo foi extraído de investigação maior sobre pontuação na produção e revisão de textos narrativos com crianças da 1ª à 3ª séries do ensino fundamental de escola pública e privada de Fortaleza, Ceará.

Num primeiro momento, foram analisados 115 narrativas infantis - reconto da história de Chapeuzinho Vermelho- produzidas por escrito pelas crianças participantes.

Num segundo momento, transcorridos dois meses, foi criado contexto em que a criança era solicitada a revisar a pontuação que alguns de seus amigos teriam feito, a fim de colaborar com o entrevistador. As 29 entrevistas, feitas em dupla, para revisão de trechos dos textos de Chapeuzinho Vermelho, tinham questões relativas às justificativas que as crianças davam às alterações feitas no texto, focalizando a percepção infantil acerca da pontuação, contrastada com a organização gráfica e espacial. Assim, considerando os aspectos de organização textual destacando a formatação externa, um texto apresentava-se na página de forma corrida (narrativo linear) e o outro, em blocos de significação (parágrafos) com organização convencional de livros em que cada turno de fala toma uma linha. Em ambos os textos foram eliminados os sinais de pontuação. Este procedimento respalda-se nos estudos de Chafe (1987, em Rocha, 1996, p. 90) que alega que o ato de repontuar possibilita a verificação de que avaliação o leitor faz do autor do texto, como também dá pistas de como o leitor escolhe entre as imposições da gramática ou da prosódia. Foram retirados os sinais de pontuação, mas mantidas as letras maiúsculas com o objetivo mesmo de servirem como pistas para a criança.

As tendências de pontuação foram determinadas em relação à quantidade e à variedade de sinais de pontuação nos textos redigidos pelas crianças (Rocha, 1996, p.7):

“(a) ausência de sinais de pontuação;

(b) baixa pontuação - até dois sinais diferentes e relação número de sinais / número de linhas  $< 0.5$ , o que equivale a uma pontuação pouco variada e, além disso, escassa, correspondendo a um uso médio de menos de um sinal por cada linha de texto;

(c) média pontuação - 3 ou mais sinais diferentes no texto e relação número de sinais/número de linhas  $> 0.5$  e  $< 1$ , ou seja, pontuação variada, porém escassa, correspondendo também a um uso médio de menos de um sinal por linha do texto;

(d) alta pontuação - 3 ou mais sinais diferentes no texto e relação número de sinais/número de linhas  $> 1$ , isto é, pontuação variada e freqüente, equivalente a um uso médio de mais de um sinal por linha do texto”.

Como padrões organizacionais distintivos do diálogo, ou discurso direto, e da narrativa foram considerados fatores determinantes de pontuação o tamanho do texto (média de linhas), a quantidade de signos de pontuação (média de signos utilizados), a variedade média e a tipologia de signos.

Os resultados obtidos indicaram haver relações entre a formatação gráfica do texto e a pontuação, e que esta relação evoluía com o aumento em escolaridade. Observou-se, ainda, que a pontuação externa (ponto final, exclamação, interrogação) antecedia o uso da pontuação interna (vírgula, dois-pontos), a qual era usada de forma sistemática por volta da 3ª série. Estes dados confirmam aqueles obtidos por Ferreira (1996). Em relação aos sinais de pontuação usados pelas crianças, observou-se uma evolução nos sinais produzidos: primeiramente são usados o ponto e a vírgula; em seguida, o ponto atinge sua totalidade no uso ao mesmo tempo em que cresce a produção de vírgulas e são introduzidos outros sinais; aumentam ainda mais as vírgulas, enquanto os outros sinais vão se estabilizando, para finalmente se dar o uso dos sinais funcionais de narrativa, mais produtivos no diálogo. Rocha (1996) sugere uma analogia entre evolução da pontuação infantil e desenvolvimento da pontuação na perspectiva histórica, sugerindo, assim, uma relação entre a ontogênese e a filogênese.

Halliday (1989, em Rocha, 1997, p.89), enumera sinteticamente a ordem das aquisições que gradativamente foram sendo feitas no

sistema de pontuação, através dos séculos, até ele atingir sua feição atual, quais sejam:

- 1º. A direção da linha foi padronizada. Os gregos adotaram a direção esquerda-direita, enquanto os fenícios optaram pelo outro sistema;
- 2º. Foram introduzidos os espaços entre as palavras;
- 3º. Foi introduzida a primeira marca de pontuação, o ponto, para separar as frases;
- 4º. Foram sistematicamente distinguidas as letras maiúsculas e as minúsculas, com a maiúscula tendo várias funções especiais;
- 5º. Surgiram símbolos especiais para indicar ligações, interpolações e omissões (hífen, parênteses, apóstrofo);
- 6º. Outras marcas de pontuação mais detalhadas foram acrescentadas: vírgula, dois-pontos, ponto-e-vírgula e travessão;
- 7º. Mais adiante, símbolos para propósitos especiais entraram no sistema: aspas ("vírgulas invertidas" simples e duplas), ponto de interrogação e ponto de exclamação, os dois últimos na Idade Média (Halliday, 1989:33)".

Nas atividades de revisão dos textos não foi observada diferença significativa no desempenho das crianças nos diferentes formatos dos textos (narrativo linear, ou narrativo com presença de discurso direto), mas produção maior de sinais em textos com discurso direto. Rocha (1996) observou que, nas atividades de revisão e produção de textos, as crianças "pontuaram muito mais nos diálogos que nos trechos em narrativa, motivadas pela alteração discursiva ocorrida, independente da organização gráfica" (p.20).

A autora conclui que: a) se há relação entre organização gráfico-espacial do texto e pontuação, a exposição à leitura muito contribui; e b) o formato gráfico do texto possibilita estimar o número de signos e o tamanho médio do texto.

Outra investigação considerada importante, refere-se ao estudo longitudinal conduzido por Kato (1988) com uma criança e suas 86 redações produzidas ao longo das quatro séries iniciais do ensino fundamental.

A criança participante desse estudo pertencia à classe média, sendo motivada à leitura e à escrita, tendo ainda demonstrado desde a 1ª série do ensino fundamental domínio da ortografia. Nesta série foi observado, de antemão, que embora acontecesse o ensino formal dos sinais (.), (!) e (?) em frases isoladas, a criança não demonstrava

saber usá-los. Os 86 textos produzidos tiveram as seguintes situações de produção: na 1ª e 2ª séries, o texto era produzido a partir de gravuras ou do próprio desenho da criança e, na 3ª e 4ª séries, a partir de tema livre ou sugerido pela professora.

Com vistas a identificar as estratégias utilizadas pela criança para produzir texto coerente e coeso, Kato (1988) levanta a hipótese de que a criança, contrariamente ao que se pensa, tem uma concepção do que vem a ser um texto, considerando-o como unidade formal e conceitual. Identifica como problema na produção de texto coerente e coeso pela criança o fato de ela deparar-se com a necessidade de dizer mais (ou ter mais o que dizer) a um interlocutor possível, e para isso ser necessário segmentar seu texto em unidades menores, pois não é possível seus tantos dizeres tornarem-se um único parágrafo ou período, de forma, principalmente, que atenda às demandas do leitor, garantindo a coesão e a coerência textuais.

Como resultado, observou-se que, embora a criança tenha tal concepção de texto, nos primeiros momentos ela não se desvincula de um pseudoleitor em uma relação face a face (concepção de texto oral) e que somente ao final da 4ª série é que desenvolve uma concepção autônoma do texto escrito, o que a faz enriquecê-lo em forma e constância na coerência, destacando bem a segmentação como estratégia para atender às demandas do leitor.

Kato (1988) chama a atenção para algumas estratégias utilizadas (tais estratégias variavam de série a série; por exemplo, na primeira série ela usava ponto final a cada final de frase ou início) e observa um papel ativo da criança no desenvolvimento da pontuação, sem desprezar a intervenção positiva da escola. A autora chama a atenção para o uso de parágrafos que se desenvolve à medida que se consolidam as pontuações. O estudo revelou, ainda, que gêneros textuais distintos refletem diferentes dificuldades:

“escrever uma narrativa e uma descrição ou um texto argumentativo envolve dificuldades diferentes. Em nível de pontuação, a descrição e argumentação mostraram-se mais fáceis do que a narrativa, pois esta consiste em expressar uma unidade quebrando-a em segmentos menores, enquanto aquelas consistem em construir uma unidade maior ordenando as unidades menores, que a criança já vê como discretas”. (p. 204).

Merece destaque um outro estudo de caso, conduzido por Anderson (1996), cuja metodologia de investigação adotada é bastante esclarecedora, gerando resultados extremamente interessantes a respeito do conhecimento de crianças sobre pontuação. O estudo de caso envolveu comparar o desempenho em pontuação de Vicki, uma menina de 7 anos a quem não havia sido formalmente ensinada sobre pontuação no contexto escolar, a outras

crianças (17 participantes) de idades semelhantes (6-7 anos) às quais também não havia sido ensinada pontuação.

Foram realizadas entrevistas informais com estas crianças sobre a pontuação que haviam produzido em texto escrito e sobre a pontuação de um livro que elas haviam escolhido para ler em voz alta. O interesse da autora era verificar se a criança reconhecia e era capaz de descrever a função dos sinais de pontuação do texto. Foram três as situações do estudo: 1- lendo texto escolhido pela criança para leitura em voz alta; 2- escrevendo texto de tema livre e 3- lendo seu próprio escrito. Analisou-se também a estrutura das sentenças nas escritas das crianças para ver que outras características poderiam existir no desenvolvimento como escritoras.

Na escrita do texto de tema livre (situação 2), Vicki produziu grande quantidade e variedade de marcas de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, hífen, apóstrofo, parênteses), como também fez uso de letras maiúsculas. No entanto, o emprego dos sinais e da letra maiúscula não foi feito em conformidade com as convenções, em sua grande maioria, conforme análise quantitativa de percentual de acerto. É imprescindível, porém, situar estes dados num contexto mais amplo. A narrativa de Vicki foi apontada por Anderson (1996) como de construção mais rica e densa sob o ponto de vista da forma e do conteúdo. Vicki demonstrou maior habilidade na construção de sentenças mais complexas que as demais crianças, o que poderia ter favorecido maior número de erros. A autora faz indicação de que o formato escolhido pela criança pode ajudar no uso da pontuação correta (e.g. após o desenho de cinco figuras ilustrando a seqüência da história, a criança escreve uma sentença para cada figura). Quanto ao uso de letras maiúsculas, embora tenham sido evidenciados erros, Vicki demonstrou consciência da variedade de funções dessa letras.

A autora ressalta que Vicki demonstrou ter mais entendimento das marcas de pontuação do que a sua escrita pode mostrar. Dessa forma, sua competência no desenvolvimento da linguagem deve ser vista a partir de um contexto mais amplo: não somente na atividade de escrita, mas também na atividade de leitura e fala, como poderá ser visto na descrição das situações 1 e 3, elencadas na próxima sessão deste estudo.

Em conseqüência dos estudos levantados acima, parece possível a indicação de algumas questões relativas ao uso da pontuação por crianças, como, por exemplo: a pontuação avança dos limites exteriores do texto (frases, parágrafos) para os limites internos; os primeiros sinais de pontuação usados pelas crianças são o ponto final e a vírgula, seguidos do ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos e travessão e, por último, parênteses,

reticências, hífen e ponto-e-vírgula; a letra maiúscula parece sugerir o uso de pontuação; o discurso direto foi apontado como área de concentração de signos de pontuação quando a criança produz um texto. Chama-nos a atenção, entretanto, nos estudos em que a criança foi convidada a produzir um texto, o fato de que houve grande quantitativo de textos que não continham qualquer pontuação.

Complementarmente ao levantamento dos estudos relacionados ao uso da pontuação por crianças, serão apresentadas, a seguir, as investigações em que as tarefas propostas apresentaram indícios mais evidentes da compreensão da criança destes sinais.

### **1.3.2.2- A compreensão da pontuação**

Diferentemente dos estudos sobre o uso, poucas são as pesquisas que se voltam para o exame da compreensão da pontuação por crianças. As que o fizeram estão incluídas em pesquisas que tratam os aspectos conjuntamente: Rocha (1996) e Anderson (1996). Embora o estudo de Ferreiro e Teberosky (1984), em certo sentido, possa ser considerado uma investigação sobre a compreensão, a pesquisa, na realidade, buscava mais examinar a capacidade da criança em diferenciar letras de outros sinais gráficos do que realizar um estudo sobre pontuação propriamente dita.

Rocha (1996), através da revisão de textos realizada no segundo momento de seu estudo, que buscou investigar a relação entre desenvolvimento da pontuação e domínio do formato gráfico do texto, analisou as falas das 29 entrevistas realizadas no sentido de perceber os aspectos mais acentuados nas justificativas apresentadas pelas crianças a partir das alterações que elas faziam ao revisar o texto. Tratava-se de trecho da história de Chapeuzinho Vermelho, que se refere ao diálogo entre Chapeuzinho e o Lobo, apresentado com formatação gráfica distinta. O primeiro, organizado sem formatação gráfica própria do diálogo, como, por exemplo:

“(...)

1. Então Chapeuzinho entrou e vendo a vovozinha muito estranha
2. vovó para que estes olhos tão grandes falou Chapeuzinho São
3. para te ver melhor disse o lobo mau para que estas orelhas
4. (...)”

E o segundo, organizado em parágrafos, respeitando a distribuição dos espaços na página e as convenções próprias para marcar os turnos de fala em um diálogo, conforme ilustrado abaixo.

“(…)

14. E esses braços tão grandes
15. Para te abraçar melhor
16. E esses ouvidos
17. Para te ouvir melhor
18. (…)”.

Em ambos os textos foram suprimidos sinais de pontuação, deixando-se somente letras maiúsculas com a finalidade de servirem como pistas.

Como resultado, observou-se que as pistas gráfico-visuais foram os elementos aos quais as crianças recorreram, sobretudo nos limites externos do texto (final de frases e parágrafos). Por exemplo, a necessidade de marcar os limites finais do enunciado referenciando-se pela letra maiúscula, por disposição das palavras na linha e por parágrafos.

Por sua vez, Anderson (1996), em seu estudo de caso, centra as questões da entrevista na compreensão própria dos sinais que as crianças têm em relação aos seus usos e funções. As entrevistas realizadas tiveram caráter informal e aconteceram após a leitura de texto escolhido pela criança, e leitura do seu próprio escrito. Eram questões do tipo: Como você decidiu onde colocar o ponto final, ou de exclamação? Há coisas no texto que ajudam na leitura? Você sabe para que serve o ponto de exclamação (ou outro)?

Na atividade de leitura (situação 1- lendo texto escolhido pela criança para leitura em voz alta e 3- lendo seu próprio escrito), Anderson (1996) comenta que, quando o fim da oração no texto escrito pela criança, ou no texto produzido por outro autor, coincidiu com o final da linha (lado extremo direito da página), tornou-se difícil dizer se a atenção da criança estava na pontuação e, em decorrência disso, ela fez uma pausa, ou se a pausa dada pela criança na leitura deveu-se, sobretudo, ao aspecto gráfico-espacial.

Somente três crianças, incluindo Vicki, demonstraram que a pontuação era uma das características do texto. Uma delas fez a leitura do texto parecendo ignorar a pontuação; outra, a cada final de linha, lia um ponto final. Isto ficou claro pela entonação usada pela criança. É importante ressaltar que vários livros escolares têm esta

configuração (uma sentença em cada linha). Outra criança pareceu ignorar o ponto final ao fim da linha, lendo as orações seguintes como se fossem únicas. Ainda, quando ocorreu de numa mesma linha findar uma sentença e iniciar-se outra, houve crianças que ignoraram a quebra da sentença no meio. Em meio aos participantes, Vicki pareceu fazer a leitura observando a pontuação, bem como, em conversa posterior, ficou clara sua consciência das funções daquelas marcas.

Na atividade de leitura do próprio texto, situação 3, particularmente, as crianças liam o texto para o entrevistador como se estivessem usando a pontuação de forma correta. Embora percebessem que havia algo errado, paravam, como se estivessem checando o significado, e continuavam. Vicki, assim como nas tarefas anteriores, teve um desempenho superior, apresentando uma consciência da pontuação como estratégia que poderia ajudá-la a comunicar significado através da linguagem escrita.

Vicki, quando questionada sobre os elementos existentes no texto que a ajudariam na leitura, ou sobre o nome e a função de determinados sinais de pontuação, demonstrou estabelecer uma relação entre as marcas de pontuação e o papel favorável desempenhado por essas marcas na compreensão do texto quando lido. Ela desconhecia o nome de alguns sinais, embora soubesse sua função (e.g. sobre a exclamação, Vicki diz ser um sinal para marcar grito, entusiasmo ou coisa do tipo). Sobre o ponto final, as crianças normalmente sabiam dizer sua função (e.g. "eles são o fim da sentença"), muito embora não soubessem explicar o que constituía esse final.

Em concordância com Anderson (1996) ressalta-se que o fato de crianças não explicitarem verbalmente seu conhecimento sobre a pontuação não significa que não tenham domínio sobre este tema. No entanto, a explicitação apresentada por Vicki demonstra não apenas o domínio do conhecimento, mas, ainda, a capacidade de explicitar verbalmente este conhecimento.

Os resultados derivados deste estudo são esclarecedores, e a metodologia adotada pelo autor pode ser considerada como um recurso metodológico de grande importância. No entanto, por se tratar de um estudo de caso, os dados podem ser interpretados como restritos a uma criança com um domínio lingüístico acima do esperado para a sua idade. Seria relevante procurar examinar os aspectos investigados em uma amostra mais significativa de crianças. A pesquisa também deixa em aberto questões de desenvolvimento. Assim, seria interessante, a partir de um estudo transversal com crianças de diferentes idades e com uma amostra mais

representativa, replicar a metodologia de Anderson (1996), como será feito na presente investigação.

Refletir sobre questões relativas ao desenvolvimento da pontuação por crianças remete às situações de instrução deste conteúdo no ambiente escolar, ao qual será abordado a seguir, a fim de complementar a reflexão.

#### **1.4- O ensino da pontuação: o ensino formal, estudos de intervenção e comparações entre métodos de ensino**

Particularmente, no que se refere ao ensino da pontuação, é possível que a compreensão formulada pela criança possa estar sendo ocultada, ou mesmo não estar sendo considerada pela prática escolar. Se, como demonstrado, as recentes investigações acerca da aquisição da língua escrita, de maneira geral, têm apontado que a criança sabe sobre a escrita antes mesmo de saber ler e escrever, o mesmo pode ocorrer em relação à pontuação: antes de ser formalmente instruída sobre a pontuação, a criança pode criar hipóteses a respeito de seus usos e funções dentro de um texto. Mesmo construindo hipóteses sobre seu uso e função no texto, antes mesmo de lhe ser ensinada formalmente a pontuação, acredita-se, ainda, que o domínio da leitura e da escrita possa ter alguma influência sobre o conhecimento da criança a respeito da pontuação, visto que esta aquisição aumenta o contato da criança com textos, unidade lingüística que envolve tais tipos de marcas. Assim, a escola torna-se um ambiente de análise importante para se conhecer como a pontuação é ensinada.

Dessa forma, faz-se relevante examinar como a escola tem tratado este tema.

##### **1.4.1- O que se ensina, quando se ensina e como se ensina a pontuação no contexto escolar**

Dados de estudos, como os de Mendonça (2001), Carvalho Rosa (2001), Leal e Guimarães (1999), Brandão e Silva (1999), Pizani, Pimentel e Zunino (1998), apontam para a existência de práticas de ensino da pontuação desprovidas de uma real compreensão dos seus usos e funções pelas crianças, as quais se baseiam, sobretudo, na memorização e em exercícios de aplicação de regras de forma bastante repetitiva e fragmentada.

Carvalho Rosa (2001), Brandão e Silva (1999), Ferreiro (1996) e Kato (1988), por exemplo, comentam que o ensino das marcas de pontuação na escola ocorre em frases isoladas, havendo uma ênfase na leitura dessas marcas. As autoras, de modo geral, criticam tal

procedimento didático por entenderem, como Ferreiro (1996, p. 125), que “o lugar natural da pontuação é o texto”. Críticas também são feitas ao ensino da pontuação que parece desconhecer a flutuação e ambigüidade características da pontuação, decorrentes, segundo Rocha (1996), da sua natureza e da sua evolução histórica<sup>3</sup>.

Considerando o papel fundamental do professor como agente da instrução escolar, Leal e Guimarães (1999) buscaram identificar as possíveis dificuldades encontradas pelos professores das séries iniciais ao pontuar. Participaram deste estudo 160 professores, da alfabetização até a 3ª série do ensino fundamental, de escolas das redes pública (80) e particular (80) das cidades do Recife e Teresina, tendo sido agrupados 10 por cada série e estado. A questão que motivou o estudo foi: “Por que o professor apóia seu ensino na prática de exercícios de pontuar sentenças isoladas?”. Os dados foram coletados através de entrevistas com as professoras, de observações em sala de aula, da forma como as professoras corrigiam os textos de seus alunos e através de análise da pontuação feita pelas professoras ao produzirem textos dissertativo-argumentativos com tema familiar ao grupo.

Através das análises, as autoras observaram que houve relação entre o nível de formação escolar e o tamanho do texto; os textos com o maior número de parágrafos foram produzidos pelas professoras com o maior nível de escolaridade. Os resultados apontaram, ainda, no sentido de que o professor não tem domínio das normas gramaticais relativas ao uso da pontuação, bem como não concebe a pontuação como tendo a função de organização sintática ou suplementação semântica. “A pontuação enquanto recurso de estabelecimento de textualidade não parece clara para o professor” (p.14), o que parece justificar sua prática em atividades de sentenças isoladas.

As análises exploratórias indicaram o uso da vírgula como a principal dificuldade das professoras na escrita de textos. Dois tipos de erros foram mais freqüentes, quais sejam: 28,7% das 160 professoras cometeram erro por uso de pontuação separando termos que, do ponto de vista sintático, se ligam diretamente entre si (sujeito e predicado, verbo e objeto, nome e complemento nominal, nome e adjunto adnominal) e 15,4% delas cometeram erro por uso de pontuação separando orações subordinadas substantivas (exceto as apositivas). Estes dados revelam um importante aspecto: esses

---

<sup>3</sup> Em Rocha (1997) é feita uma retrospectiva do sistema de pontuação na escrita ocidental, sob o ponto de vista diacrônico – observados quanto a sua evolução no tempo - e sincrônico – quando ocorre ao mesmo tempo- que permite identificar os fatores intervenientes na pontuação até os dias de hoje.

erros decorreram do fato de as professoras tentarem estabelecer uma relação direta entre as pausas da leitura e os sinais de pontuação, o que demonstrou que elas se apoiavam apenas na função prosódica para pontuar, conforme observam as autoras.

As autoras observaram, ainda, que os exercícios habituais para o ensino da pontuação são aqueles para pontuar sentenças. Esta prática, reforçada pela instrução dos livros didáticos e somada à flutuação de pontuar, leva o aluno a pontuar considerando apenas o estilo oral de pontuar, embora nem sempre haja uma correlação direta entre os aspectos prosódicos da fala e os aspectos gramaticais, o que leva ao erro. Ao professor é essencial saber a natureza, as funções e a importância dos sinais, além de conhecer as concepções da criança, suas dificuldades, bem como os indícios de sua evolução, para que, a partir dessas informações, possa estabelecer estratégias de ensino adequadas.

Pizani, Pimentel e Zunino (1998) sugerem atividades de sala de aula que promovam a consciência dos sinais de pontuação, tanto na leitura quanto na escrita, dado que a pontuação é importante para o leitor e o escritor poderem atribuir significado e garantir a unidade de sentido do texto. Dentre as sugestões registradas pelas autoras, algumas podem ser citadas, quais sejam: leitura do próprio texto pela criança, como se ela não soubesse o que está escrito (ler do ponto de vista do futuro leitor), atividades de produção e correção de textos em grupo, comentando a pontuação, leitura de textos em voz alta com indicação das dúvidas ocorrentes, apresentação e discussão de textos que teriam modificado seu sentido caso a pontuação fosse alterada.

As atividades sugeridas por essas autoras tomam por base os sinais de pontuação como necessários, fundamentalmente, ao leitor, uma vez que a ele caberá atribuir significado a um texto que ele não produziu. Dessa forma, essa necessidade do leitor deveria ser suprida pelo escritor que pretende que seu escrito chegue ao outro com a menor quantidade de modificações possíveis.

Pizani, Pimentel e Zunino (1998) consideram ainda que “um passo importante terá sido dado quando se descobrir que, para que um texto seja compreensível, os sinais de pontuação devem estar presentes, mesmo que ainda não saibam onde colocá-los”. (p.86).

#### **1.4.2- Os estudos de intervenção**

As práticas de ensino voltadas para a compreensão e o uso das marcas de pontuação por crianças parecem ser, ainda, pouco observadas. Muitos exercícios vivenciados em sala de aula têm como unidade de análise a frase para o ensino da pontuação. Ainda,

orientações de uso da pontuação são dadas como se houvesse uma vinculação direta entre os seus sinais e os ritmos da fala, ou seja, o uso da pontuação, bem como a leitura de sinais de pontuação no texto associados a pausas para respirar, não se caracteriza como um dos recursos gráficos para o estabelecimento da coesão e da coerência textual. Portanto, exercícios de reflexão sobre a pontuação a partir de textos parecem raros.

Brandão e Silva (1999), em estudo de intervenção didática em uma turma de 3ª série do ensino fundamental de escola pública municipal de Recife (Pernambuco), observaram que a pontuação aparece tardiamente nas produções infantis. Antes de procederem à intervenção, as autoras realizaram, no início do ano, um pré-teste que consistiu na reescrita de texto lido pela criança. Do total de 26 textos, em 53,9% não havia registro de qualquer sinal de pontuação. Em 19,3% foi encontrado apenas o ponto final, empregado ao final do texto ou após o título, e em 27% o emprego de alguns sinais com "atribuições não convencionais aos sinais gráficos", nomeados "desviantes" por Ferreiro (1996). As autoras observaram ainda, ausência total do uso de parágrafos em todos os 26 textos produzidos.

A partir desses dados do pré-teste, as atividades iniciais de intervenção tiveram como objetivo levar as crianças a identificar e nomear os sinais de pontuação no texto. Em seguida, as crianças participaram de atividades em que eram discutidos os usos e funções de sinais de pontuação, e os diferentes efeitos produzidos por esses sinais e atividades semanais de leitura e reconto de livros de literatura infantil (atividade denominada 'Roda de Leitura'). Ao final do ano letivo, realizou-se o pós-teste, cujo desempenho foi comparado ao das crianças no pré-teste, conforme ilustrado no quadro abaixo (Brandão e Silva, 1999, p. 135).

Categorias	Pré-teste	Pós-teste
1. Ausência total de sinais de pontuação	53,9%	19,2%
2. Uso do ponto apenas ao final do texto	19,2%	3,8%
3. Emprego de alguns sinais de forma "desviante"	42,3%	50%
4. Emprego de alguns sinais convencionalmente	3,8%	30,8%
5. Uso do espaço do parágrafo	0%	50%

Os resultados do estudo, dentre outros dados, indicaram uma evolução do desempenho dos alunos no que se refere ao uso de sinais de pontuação no texto. Há aumento no emprego de sinais de

pontuação e considerável avanço no uso convencional dessas marcas. As autoras destacam a necessidade de os professores tornarem os sinais de pontuação visíveis às crianças, propondo situações didáticas específicas, sugerindo a realização de atividades didáticas voltadas para a percepção, identificação e nomeação das marcas de pontuação pelas crianças. Produzir diálogos com marcação de turnos da fala, solicitar da criança a escrita, ou mesmo a leitura da mesma frase com pontuação diferente, aparecem como atividades importantes que devem ser propostas para o ensino da pontuação.

Considerando os estudos acima e seus resultados, parece ser necessário redimensionar o ensino da pontuação na sala de aula. Do ponto de vista pedagógico, parecem ser necessários a disponibilidade e o conhecimento do professor das questões lingüísticas da pontuação na língua portuguesa e dos processos cognitivos do aluno como sujeito cognoscente. A partir desses pontos, o professor estará mais capacitado para propor atividades que desestabilizem as hipóteses das crianças, orientando-as no sentido cada vez mais próximo das regras e convenções da pontuação.

Conforme indicado, parece haver um longo caminho a se percorrer no sentido da realização de estudos sobre o desenvolvimento do uso e da compreensão da pontuação pelas crianças. Embora a literatura relate alguns estudos sobre o tema, identifica-se, ainda, uma escassez de dados que sirvam de base para um conhecimento mais substancial quanto ao desenvolvimento dessas habilidades, sobretudo quanto ao exame dessas habilidades de forma conjunta. O que se observa é que os estudos realizados tendem a tratar especificamente o uso que a criança faz da pontuação (e.g., Ferreiro & Zucchermaglio, 1993; Kato, 1988), enquanto outros enfocam apenas a compreensão (e.g., Teberosky & Ferreiro, 1984). Pelo levantamento bibliográfico feito até o momento, apenas o estudo de caso conduzido por Anderson (1996) trata essas duas habilidades de forma conjunta, porém sem uma perspectiva de desenvolvimento. Assim, torna-se necessário realizar investigações que focalizem o desenvolvimento de ambos, o uso e a compreensão da pontuação e suas relações, a partir de uma amostra mais ampla e com crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade diversos.

Estudos desta natureza poderão contribuir para uma compreensão mais ampla do desenvolvimento do conhecimento sobre pontuação por crianças antes e após a aprendizagem da leitura e da escrita. Poderão, ainda, contribuir para gerar implicações educacionais que permitam oferecer ao professor subsídios para conduzir uma prática de ensino mais eficiente e apropriada sobre a pontuação.

### 1.5- Objetivos do estudo

Poucos estudos assumem uma perspectiva de desenvolvimento. Os estudos e as questões teóricas, como mostrado anteriormente, se centram no estudo da compreensão e no uso de marcas de pontuação. No entanto, de acordo com a revisão feita até então, em quase todos os estudos a análise recai sobre o texto ao invés de na ação de pontuar, e não se conversa com a criança sobre a pontuação, seja a que ela própria produziu, seja a existente em um texto que lhe é apresentado. Raros são os estudos que analisam a perspectiva declarada da criança, sendo o estudo de caso de Vicky (Anderson, 1996) e o de Rocha (1994) raros exemplos<sup>4</sup>. Seria interessante investigar a produção e a compreensão da pontuação em uma mesma amostra de crianças de diferentes idades e níveis de escolaridade para se poderem investigar estes aspectos em uma perspectiva de desenvolvimento. Um estudo desta natureza permitiria esclarecer o conhecimento da criança sobre as marcas de pontuação usadas e, ainda, possíveis relações entre o uso e a compreensão.

O presente estudo tem por objetivo geral investigar o conhecimento de crianças sobre pontuação em uma perspectiva de desenvolvimento. Esse conhecimento é pesquisado a partir do uso e da compreensão das marcas de pontuação por crianças com níveis distintos de conhecimento formal sobre a pontuação. O uso e a compreensão das marcas de pontuação serão investigados a partir de textos narrativos, tomando-se a história<sup>5</sup> como contexto lingüístico em que tais marcas se inserem. O uso será investigado a partir da produção de histórias e a compreensão será investigada a partir de situações que requerem a explicitação da compreensão da criança quanto aos usos e funções da pontuação em histórias. Nesse estudo a compreensão da pontuação pode ser entendida como a capacidade da criança de identificar, em seu próprio texto, a função de determinada marca de pontuação.

A perspectiva de desenvolvimento adotada será investigada em crianças de várias idades e níveis de escolaridade, procurando-se examinar o papel desempenhado pelo ensino formal sobre o conhecimento (uso e compreensão) da pontuação. De maneira mais

---

<sup>4</sup> Spinillo, Rego, Lima e Souza (2002) realizaram um estudo em que era considerada a perspectiva declarada da criança a respeito da compreensão dos elos de coesão em uma história. Ao longo da história estavam marcados os elos coesivos sobre os quais se desejavam examinar a compreensão da criança. Na realidade, pesquisas com este formato metodológico são raras, mas se mostram elucidativas.

<sup>5</sup> Optou-se por este tipo de texto por ser ele familiar para as crianças e por ser possível o emprego de todos os tipos de pontuação que se deseja investigar.

detalhada, os objetivos específicos do estudo tratam dos seguintes aspectos:

(1) o desenvolvimento do conhecimento sobre pontuação, focalizando o uso e a compreensão da pontuação. Como as crianças usam e lidam com o sentido da pontuação? Será que a criança sabe o significado da pontuação (compreende) que usa em seus textos? A criança nota a pontuação usada e faz hipóteses sobre sua função no texto? Usar marcas de pontuação significa compreendê-las?

(2) a compreensão do significado da pontuação em textos produzidos pela própria criança. A criança atribui significado à pontuação que emprega, visto que em seu próprio texto ela tem um significado a transmitir ao pontuar? Em outras palavras, interessa investigar a compreensão que a criança tem das marcas de pontuação quando ela mesma é colocada como produtora de pontuação.

(3) o efeito da instrução formal<sup>6</sup> sobre a pontuação (uso e compreensão). Será que a instrução formal sobre a pontuação produz diferenças no uso e na compreensão do significado da pontuação? A instrução formal interfere no uso e na compreensão da pontuação?

As marcas de pontuação exploradas neste estudo foram ponto final, vírgula, dois-pontos, interrogação, exclamação e travessão, as quais foram definidas a partir do levantamento das reproduções escritas das crianças. Ademais, as marcas de pontuação investigadas estão dentre aquelas formalmente ensinadas na escola, da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Por instrução formal sobre pontuação entenda-se o ensino sistemático, vivenciado em sala de aula, previsto no plano de ensino da série.

<sup>7</sup> Este levantamento foi realizado, examinando-se diversos livros didáticos freqüentemente adotados nessas séries.



## 2 - MÉTODO

### 2.1. Participantes

Participaram deste estudo 42 crianças, de ambos os sexos, de classe média, com idades variando entre 6 e 8 anos, provenientes de mesma escola particular da cidade do Recife.

Com o objetivo de investigar o papel desempenhado pela instrução formal sobre o uso e a compreensão das marcas de pontuação, procurou-se compor uma amostra que variasse em função desse aspecto. Assim, os participantes foram igualmente divididos em dois grupos:

Grupo 1 (sem instrução sobre pontuação e alfabetizadas): 21 crianças de 6-7 anos de idade (média de idade: 6a 7m) com a alfabetização concluída. Essas crianças tinham consolidado o aprendizado formal da leitura e da escrita (lêem e têm escrita alfabética), porém não foram formalmente instruídas sobre a pontuação no contexto escolar, visto que esta instrução é iniciada na 1ª série do Ensino Fundamental.

Grupo 2 (com instrução sobre pontuação e alfabetizadas): 21 crianças de 7-8 anos de idade (média de idade: 7a 7m), com a 1ª série do ensino fundamental concluída. Essas crianças foram alfabetizadas e formalmente lhes foi ensinada a pontuação.

Os participantes em cada grupo foram aleatoriamente escolhidos de três diferentes salas de uma mesma série (sete crianças de cada sala).

### 2.2. Material e Procedimento

Duas tarefas foram aplicadas a todas as crianças em duas sessões com um período de aproximadamente dois dias entre elas. A Tarefa 1 examinou a produção de marcas de pontuação em um texto escrito pela criança. A Tarefa 2, aplicada na segunda sessão, examinou a compreensão da criança dos usos e funções das marcas de pontuação empregadas em seu próprio texto. A Tarefa 1 foi aplicada na primeira sessão e a Tarefa 2 aplicada na segunda sessão. Esta ordem fixa de apresentação deveu-se ao fato de que a Tarefa 2 focalizava a produção de marcas de pontuação feitas pelas crianças ao reproduzirem uma história durante a Tarefa 1. A sessão relativa à aplicação da Tarefa 2 foi gravada e transcrita em protocolos individuais.

### Tarefa 1 (produção de pontuação)

A tarefa foi aplicada de forma coletiva no ambiente escolar. Inicialmente, a criança ouvia uma história lida pelo examinador por duas vezes seguidas. O texto foi lido, sem interrupção, da forma mais natural possível. Imediatamente após a leitura, foram disponibilizados lápis, papel e borracha, solicitando às crianças que reproduzissem, por escrito, a história ouvida. As crianças tinham o tempo que julgassem necessário para fazer a tarefa que, em média, durou uma hora para ambos os grupos.

Optou-se pela reprodução, ao invés da produção livre de uma história, porque desejava-se que a criança tivesse a oportunidade de empregar uma grande variedade de marcas de pontuação o que poderia não ocorrer caso fosse uma produção livre. A história apresentada, "A florzinha", cujo conteúdo foi de interesse da faixa etária investigada (6 a 8 anos), foi adaptada do texto utilizado por Brandão e Spinillo (1998), a fim de que vários tipos de pontuação estivessem presentes, quais sejam: ponto, vírgula, exclamação, interrogação, travessão e dois-pontos. O texto apresentou, portanto, variedade de marcas de pontuação e diálogos (discurso direto) entre os personagens. Em se tratando de texto de gênero narrativo, garantir trechos onde aparecessem turnos de fala fez-se importante uma vez que a literatura aponta esse espaço textual como propício para receber marcas de pontuação, e, para o estudo, era importante identificar os locais onde a criança prefere pontuar.

### Tarefa 2 (compreensão de pontuação)

A tarefa foi aplicada individualmente através de uma entrevista clínica em que a criança era questionada sobre os usos e funções que atribuía às marcas de pontuação usadas em seu próprio texto (reprodução feita na Tarefa 1). Esta tarefa foi aplicada cerca de dois dias após a Tarefa 1.

Estabelecido um contexto favorável para realização da tarefa, inicialmente, o examinador entregou à criança seu texto, convidando-a para uma leitura em conjunto. Após a leitura, a criança foi questionada a respeito dos usos e funções das marcas de pontuação que havia empregado em seu texto. Algumas questões-chave eram endereçadas às crianças, porém, em se tratando de uma entrevista clínica, outras perguntas foram endereçadas que variavam em função das respostas dadas e dos esclarecimentos necessários para se obterem as informações desejadas. O roteiro de perguntas pode ser assim sumariado:

Que sinais de pontuação estão presentes no texto que acabamos de ler?

Em caso de resposta positiva:

Por que você decidiu colocar esse sinal de pontuação (apontando o sinal em foco) em seu texto? O examinador repetia a pergunta em relação a cada sinal de pontuação diferente identificado pela criança.

Você sabe para que serve essa pontuação? (apontando o sinal em foco)

Quando se usa esse sinal de pontuação? (apontando o sinal em foco)

Nos casos em que a criança não identificou quaisquer das marcas de pontuação usadas foram-lhe feitas perguntas a fim de que ela pudesse perceber a pontuação usada em seu texto. Como pode ser observado, não houve qualquer intervenção direta por parte do examinador no que se refere às marcas de pontuação não identificadas pela criança.

*Material:* gravador, fita cassete para registro das respostas, roteiro de perguntas para uso do examinador e o texto escrito pela criança.



### **3 – RESULTADOS DA TAREFA DE PRODUÇÃO**

Os dados, nesta tarefa, foram analisados a partir de duas perspectivas distintas porém complementares:

- (a) Inicialmente, tomou-se como unidade de análise o texto reproduzido pela criança, examinando-se o uso das diferentes marcas de pontuação identificadas. Nessa perspectiva, foram consideradas a pontuação empregada, sua variedade e localização no texto. Analisou-se, ainda, o uso não convencional, ou inadequado, de dois sinais de pontuação que foram os mais freqüentemente utilizados em toda a amostra: o uso não convencional do ponto e da vírgula.
- (b) Posteriormente, tomou-se como unidade de análise a criança enquanto produtora de marcas de pontuação. Nesse sentido, cada criança foi classificada em uma categoria de uso, envolvendo a variedade e o tipo de emprego da pontuação (convencional e não convencional) e sua localização no texto.

#### **3.1 Os Usos de Marcas de Pontuação**

##### **3.1.1 A pontuação empregada**

Realizou-se um levantamento de toda a pontuação adotada pelas crianças em suas reproduções, como mostra a Tabela 3.1.

De modo geral, a pontuação mais freqüente foi o ponto (39,2%), seguido do travessão (24,8%) e da vírgula (17,6%), sendo a interrogação, a exclamação e os dois-pontos os sinais menos utilizados (18,4%). As demais pontuações foram raramente empregadas.

Tabela 3.1: Número e porcentagem (entre parênteses) de cada tipo de pontuação em cada grupo.

<b>SINAIS DE PONTUAÇÃO</b>	<b>GRUPO 1 (Sem Instrução) n= 32</b>	<b>GRUPO 2 (Com Instrução) n= 218</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Ponto</b>	28 (28,6)	70 (71,4)	98
<b>Vírgula</b>	2 (4,5)	42 (95,5)	44
<b>Interrogação</b>	2 (14,3)	12 (85,7)	14
<b>Exclamação</b>	0	14 (100)	14
<b>Dois-pontos</b>	0	18 (100)	18
<b>Travessão</b>	0	62 (100)	62
<b>Total</b>	32	218	250

Do total de 250 pontuações, apenas 12,8% foram produzidas pelas crianças do Grupo 1 (sem instrução), enquanto entre as crianças do Grupo 2 (com instrução) o percentual foi bem mais elevado (87,2%). Observa-se, ainda, que no Grupo 1 foram produzidos apenas o ponto final, a vírgula e a interrogação, enquanto no Grupo 2 o uso foi mais diversificado: ponto final, vírgula, dois-pontos, exclamação, interrogação e travessão.

Para examinar se as diferenças entre os dois grupos foram significativas, aplicou-se o U de Mann-Whitney, separadamente, em relação a cada tipo de pontuação. Diferenças significativas foram encontradas entre os grupos quanto ao uso do ponto ( $U=117$ ,  $Z=-2,711$  e  $p=0,007$ ) e da vírgula ( $U=95$ ,  $Z=-3,690$  e  $p=0,000$ ); porém, o mesmo não ocorreu em relação ao uso da interrogação ( $U=176,5$ ,  $Z=-1,620$  e  $p=0,105$ ). Embora não se evidenciem diferenças significativas entre os grupos quanto ao uso da interrogação, nota-se (Tabela 3.1) que a interrogação foi mais freqüente no Grupo 2 (com instrução) do que no Grupo 1 (sem instrução). Nenhum tratamento estatístico foi aplicado às demais pontuações que estavam presentes apenas nas reproduções do Grupo 2. Considerando cada grupo, verifica-se que o ponto final foi amplamente utilizado pelo Grupo 1 (sem instrução), enquanto a interrogação e a vírgula foram raramente utilizadas. O Grupo 2, ao contrário, (com instrução) se utilizou amplamente de todas as marcas de pontuação.

Como esperado, a instrução sobre a pontuação parece propiciar uma maior freqüência e diversidade de sinais de pontuação. Entretanto, mesmo sem terem sido formalmente instruídas sobre a pontuação no contexto escolar, as crianças do Grupo 1 produziram o ponto final, a interrogação e a vírgula. Talvez isso tenha ocorrido porque esses sinais aparecem nos textos com os quais elas têm

contato, ou ainda pelo fato de serem comentados em sala de aula pela professora, mesmo que de forma assistemática.

Além de examinar os sinais de pontuação de forma isolada, faz-se relevante examinar como eles se combinam em uma mesma reprodução, como ilustra a Tabela 3.2.

Considerando que o ponto, a vírgula e a interrogação estavam presentes nos dois grupos (ver Tabela 3.1), e que o travessão foi a marca de pontuação com a segunda maior frequência no Grupo 2 (com instrução), optou-se por agrupar as reproduções a partir da combinação entre esses sinais. Diante da baixa incidência da exclamação e dos dois-pontos, e devido ao fato de que estes sinais estiveram presentes apenas nas reproduções do Grupo 2, decidiu-se considerá-los sob a denominação de 'Outros Sinais'.

Conforme pode ser observado na Tabela 3.2 a seguir, reproduções contendo combinações de pontuação foram raras entre as crianças do Grupo 1 (sem instrução), porém o ponto (ora como única pontuação usada, ora associado a outras marcas) esteve presente na maioria das reproduções desse grupo (66,7%)<sup>8</sup>.

Tabela 3.2: Número (percentual entre parênteses) de reproduções em função das marcas de pontuação nelas presentes em cada grupo.

<b>REPRODUÇÕES</b>	<b>GRUPO 1 (Sem Instrução) (n=21)</b>	<b>GRUPO 2 (Com Instrução) (n=21)</b>
<b>Sem pontuação</b>	7 (33,3)	1 (4,8)
<b>Ponto apenas</b>	11 (52,3)	5 (23,8)
<b>Travessão apenas</b>	0	1 (4,8)
<b>Ponto e vírgula</b>	1 (4,8)	1 (4,8)
<b>Ponto e interrogação</b>	1 (4,8)	0
<b>Ponto, vírgula e interrogação</b>	1 (4,8)	0
<b>Ponto, travessão e outros sinais</b>	0	1 (4,8)
<b>Ponto, travessão, vírgula e outros Sinais</b>	0	6 (28,6)
<b>Ponto, travessão, vírgula, interrogação e outros sinais</b>	0	6 (28,6)

<sup>8</sup> Esse percentual corresponde à soma dos percentuais relativos a 'ponto apenas', 'ponto e vírgula' e 'ponto, vírgula e interrogação'.

Em relação ao Grupo 2 (com instrução), nota-se, também, que o ponto está presente na quase totalidade das reproduções (90,5%)<sup>9</sup>, seja de forma isolada ou combinado com outras marcas. O travessão é mais utilizado de forma combinada com outros sinais (61,9%)<sup>10</sup> do que de forma isolada (4,8%). A vírgula também esteve amplamente presente nas reproduções deste grupo (61,9%)<sup>11</sup>, estando sempre associada ao uso de outros sinais.

O que se nota é que as reproduções do Grupo 2 apresentam combinações de pontuação, o mesmo não ocorrendo em relação às reproduções do Grupo 1, em que tende a aparecer o ponto apenas, usado de forma isolada. Este resultado sugere que as reproduções do Grupo 2, além de conterem mais sinais, são mais variadas quanto ao uso de diferentes marcas de pontuação quando comparadas às reproduções do Grupo 1 (sem instrução). Este aspecto é analisado em maiores detalhes na seção a seguir.

Antes, porém, é importante esclarecer se as diferenças entre os grupos se devem à mera diferença entre o tamanho das reproduções. É possível supor, por exemplo, que a maior frequência de pontuação (e suas combinações) se deva ao fato de que as reproduções do Grupo 2 eram mais longas do que as do Grupo 1. Para testar esta possibilidade, o tamanho dos textos reproduzidos foi considerado, tomando-se como referência o número de palavras<sup>12</sup> usadas em cada grupo como indicador do tamanho do texto.

Nos poucos casos em que foram identificadas frases sem segmentação ou hiper-segmentação de palavras, procedeu-se, antes da contagem, às disjunções ou junções necessárias para o referido levantamento, como pode ser visto neste exemplo:

---

<sup>9</sup> Esse percentual corresponde à soma dos percentuais relativos a 'ponto apenas', 'ponto e vírgula' e 'ponto, vírgula e interrogação', 'ponto, travessão e outros sinais', 'ponto, travessão, vírgula e outros sinais', 'ponto, travessão, vírgula, interrogação e outros sinais'.

<sup>10</sup> Percentual obtido a partir do somatório dos percentuais relativos a 'ponto, travessão e outros sinais', 'ponto, travessão, vírgula e outros sinais', e 'ponto, travessão, vírgula, interrogação e outros sinais'.

<sup>11</sup> Assim como os demais, esse percentual foi obtido a partir da soma dos percentuais relativos a 'ponto e vírgula', 'ponto, vírgula e interrogação', 'ponto, travessão, vírgula e outros sinais', e 'ponto, travessão, vírgula, interrogação e outros sinais'.

<sup>12</sup> Foram computadas todas as palavras usadas pelas crianças para compor seus textos (substantivos, adjetivos, numerais, verbos, advérbios, artigos, pronomes preposições e conjunções), exceto o título e a palavra 'Fim'.

Exemplo 1:

*A fozinha*

*Era uma fozinha nu gadin que todas arvore não gostavão  
dela tão tiste dice a um pasarinho pasou por la*

*a fozinha sorando dice a fozinha pode comvesar **com***

***migo** (COMIGO) dice o pazarinho o **quefo**(QUE FOI) todas  
arvorea não gostão de*

*min porquê **sosou** (SÓ SOU) uma fozinha*

***sodinhaio**(SOZINHA E O) pasairinho*

*vou te agudar fozinha **des com fiada** (DESCONFIADA) disi o  
que*

*a fozinha domido o pasarinho pantou o outo dia a fozinha*

*dise **o brigado** (OBRIGADO) pasarinho*

*(B.R.G,  
alfabetização, nº 22)*

Realizado este tratamento dos textos, procedeu-se à contagem das palavras. As reproduções do Grupo 1 (sem instrução) tiveram, em média, 87,62 palavras (desvio padrão = 4,51), enquanto as reproduções do Grupo 2 (com instrução) tiveram, em média, 86,71 palavras (desvio padrão=5,77). O teste U de Mann-Whitney não evidenciou diferenças significativas entre os grupos quanto a essas médias (U= 199,000, Z=-0,541, p= 0,588). Assim, não se pode afirmar que as diferenças entre os grupos quanto ao uso das pontuações decorram do tamanho das reproduções.

### 3.1.2. A variedade de tipos de pontuação empregados

Para examinar a variedade de sinais de pontuação nas reproduções, elaborou-se um sistema de análise que pode ser assim descrito:

Ausência de pontuação: reproduções sem nenhuma marca de pontuação.

## Exemplo 2:

e... A flozinha  
 Era uma vez uma flozinha que vivia  
 no jardim o jardim era cheio de árvores as  
 árvores não gostavam da flozinha um dia  
 estava um passarinho estava a voar a  
 flozinha chamou o passarinho e falou  
 para ele que estava sem amigos o passarinho  
 respondeu teve uma ideia a flozinha curiosa  
 falou o que é e o passarinho falou surpresa  
 surpresa quando o jardim ao lado segou terreno  
 e plantou no jardim quando a flozinha acordou  
 estava cheia de flozinhos.

(C.A., Alfabetização)

## Exemplo 3:

Flozinhos

A flozinha estava muito triste aí um dia ela ressurteu contentes com o passarinho  
 de uma vez ela ressurteu outras foram amarela azul e vermelha ela  
 ficou feliz porque tinha um monte de amigos e o passarinho falou eu gosto de ver  
 as pessoas felizes porque ele também fica muito feliz quando vê alguém feliz  
 porque ele acha muito bom ver alguém feliz muito obrigada a flozinha disse  
 para ele porque ele deu-lhe ela muito feliz por ter feito um monte de flores no  
 jardim ela estava muito contente por que ele fez a gente para ela era  
 um momento feliz porque ter batido aquelas flores perto dela não longe  
 ela podia ir e dizer ou gritar. Nisto agora ela tem amarelas para brincar  
 porque as árvores não brincavam com ela agora ele tem flores perto de fazer  
 flores amarela e flores vermelha.

(J., 1ª série, n: 55)

Não variedade: reproduções com um único tipo de pontuação, sendo, na grande maioria, o ponto final a única pontuação empregada.

## Exemplo 4:

A florzinha

Era uma florzinha. Mas estava muito  
sozinha. Ela morava no quintal com árvores  
grandes mas ela nunca convidaram para brincar.  
Um dia ela viu um passarinho e quis  
conversar. Então passarinho quer conversar  
com você e que foi você parece tão triste  
diz o passarinho. O que eu não tenho nada  
para conversar diz a florzinha não se preocupe  
eu tenho uma ideia e que você vai fazer sur-  
presa surpresa. O passarinho pegou sementes  
do campo. Era direita a florzinha e o  
passarinho jogou as sementes em volta dela.  
Era demonstram a florzinha teve uma  
surpresa. Ela agora ela pode conversar com  
suas amigas.

(ML., Alfabetização, n: 32)

## Exemplo 5:

A florzinha

Ela uma vez uma florzinha as amigas de florzinha  
nunca convidaram ela para brincar um dia ela  
viu um passarinho e perguntou chorando se podia  
conversar com ele ele disse que sim ele perguntou  
porque ela estava triste e ela disse porque as  
amigas nunca brincaram com ela ele disse que  
ia fazer uma surpresa a florzinha com um bico de  
perguntou o que ele ia fazer ele disse a surpresa  
ele pegou um bico de sementes de mariposa e  
outros tipos para plantar enquanto ela dormia  
de manhãzinha e viu muitos amigos e disse obrigado  
passarinho agora tenho com quem conversar.

(S., 1ª série, n: 59)

Pouca variedade: reproduções com dois ou três tipos de pontuação.

Exemplo 6:

a Florzinha

Era uma vez uma florzinha que era muito triste um belo dia apareceu um passarinho e ela disse para o Passarinho eu posso conversar com você? ela disse: pode a florzinha disse quando o passarinho disse que foi a florzinha respondeu eu não tenho amiga o Passarinho disse eu tenho uma ideia a florzinha curiosa disse que é surpresa ditimote e o passarinho no jardim pegou os sementes e enquanto que a florzinha dormia ele botou semente e quando ela acordou viu a surpresa obrigada amigo passarinho agora ela tem amiga.

(T., Alfabetização, n: 27)

Exemplo 7:

- Olá Florzinha

- Olá senhor Passarinho

- O que foi, por quê?

- Estou muito sozinho, nenhuma árvore gosta de mim.

- Não faça uma coisa para melhorar.

- Ela Perguntou Curiosa.

- O que é que o senhor foi fazer?

- Surpresa surpresa.

É foi lá no jardim vizinho e pegou com seu bico umas sementes. Por enquanto que a florzinha estava dormindo ele plantou as sementes e agora que legal obrigado ao senhor Passarinho.

E assim ela ficou feliz porque tem amigos para brincar.

(R., 1ª série, n: 51)

Grande variedade: reproduções com quatro a seis tipos de pontuação.

Exemplo 8:

Era uma vez uma florzinha que ficava no meio de árvores enormes e que não tinha nenhuma amiga, pois as árvores não gostavam dela. Um dia um passarinho voou por cima da florzinha e ela disse: - Por favor senhor passarinho poderia me ajudar a fazer um pequenino? O passarinho respondeu: Claro que sim! O que aconteceu? Porque está tão triste?  
- Vim muito sozinha aqui! Não tenho nenhuma amiga! Será que o senhor poderia me ajudar? Vou tentar! O que o senhor irá fazer?  
Surpresa, surpresa! E o passarinho saiu voando para um jardim vizinho!  
Logo ele botou sementes enquanto a florzinha dormia.  
De manhã a florzinha teve uma surpresa! Flores vermelhas, azuis e amarelas.  
Desde então a florzinha viveu feliz, pois tinha muitas amigas!

(R., 1ª série, n: 52)

Exemplo 9:

A Florzinha

Era uma vez uma florzinha que vivia num quintal da casa. Ela vivia muito sozinha lá tinha árvores grandes mas não gostavam dela, viu um passarinho e disse: - Passarinho podemo conversar, é que eu me sinto muito sozinha, Passarinho falou: - Eu vou fazer uma surpresa!, florzinha: - Que surpresa?, Passarinho: - segredo. E ele foi de noite para o quintal vizinho e pegou sementes de flores de varias cores e plantou onde florzinha mora, na qual a noite chueu muito e de manhã ela teve uma surpresa ela teve muitas amigas agradeceu ao passarinho e viveram felizes para sempre.

(L., 1ª série, n: 56)

A Tabela 3.3 apresenta a distribuição das reproduções em função da variedade de sinais nelas presentes.

Tabela 3.3: Número e porcentagem (entre parênteses) de reproduções em cada grupo em função da variedade de sinais de pontuação.

<b>VARIÉDADE NO USO DA PONTUAÇÃO</b>	<b>GRUPO 1 (sem instrução) (n=21)</b>	<b>GRUPO 2 (com instrução) (n=21)</b>
<b>Ausência de pontuação</b>	7 (33,3)	1 (4,7)
<b>Não variedade (1 tipo)</b>	11 (52,4)	6 (28,6)
<b>Pouca variedade (2-3 tipos)</b>	3 (14,3)	7 (33,3)
<b>Grande variedade (4-6 tipos)</b>	0	7 (33,3)

A maioria das reproduções, no Grupo 1 (sem instrução), se caracteriza pela presença de um único tipo de pontuação (Não variedade: 52,4%) e por uma ausência de pontuação (33,3%). Por outro lado, as reproduções, no Grupo 2 (com instrução), apresentam pouca variedade (33,3%) e grande variedade (33,3%). Ressalta-se o fato de que o número de reproduções sem qualquer tipo de pontuação foi bem mais freqüente no Grupo 1 (33,3%) do que no Grupo 2 (4,7%). O teste U de Mann-Whitney confirma as diferenças entre grupos e aponta como sendo significativas (unicaudais) para o G2 ( $U = 79,000$  e  $Z = -3,733$ ;  $p = 0,000$ ).

### 3.1.3. A localização da pontuação no texto

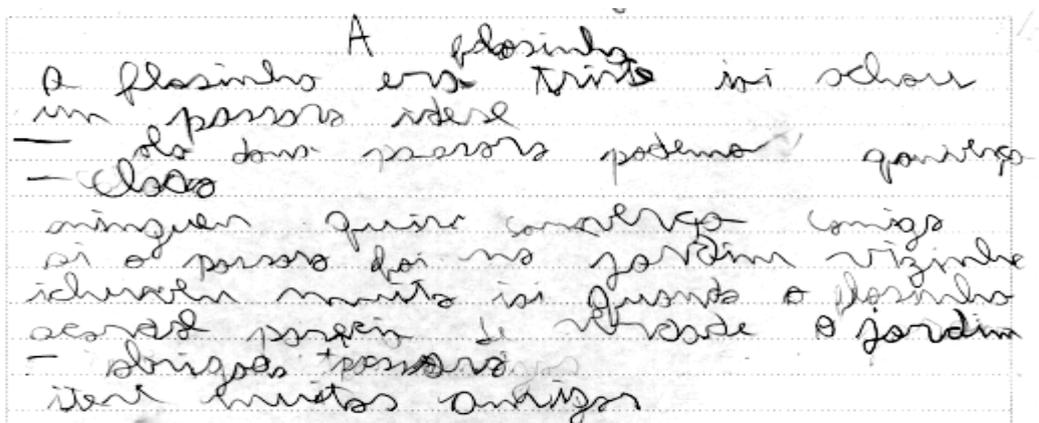
Como indicado nas considerações teóricas deste estudo, é importante examinar a localização das marcas de pontuação ao longo do texto. Nesse sentido, três aspectos foram tomados para análise: (i) pontuação nos limites externos do texto; (ii) pontuação externa e interna; e (iii) narrativa e discurso direto.

### 3.1.3.1. Pontuação nos limites externos: a letra maiúscula iniciando o texto e o ponto finalizando-o

Como mencionado no Capítulo I, uma maneira de analisar o surgimento da pontuação nos textos de crianças é localizar as marcas de pontuação em seus limites externos. Por pontuação localizada nos limites externos do texto, entende-se a letra maiúscula<sup>13</sup> que marca o início do texto<sup>14</sup> e o ponto finalizando-o<sup>15</sup>. Tomando-se a perspectiva de Rocha (1994), as reproduções foram assim analisadas:

#### Ausência de letra maiúscula e de ponto de finalização.

Exemplo 10:



(M.V.A., 1ª série, nº 49)

<sup>13</sup> A letra maiúscula não foi considerada nas análises anteriores relativas à frequência e variedade. No entanto, para fins de análise da localização nos limites externos do texto, a letra maiúscula foi considerada uma marca de pontuação específica, própria do limite externo inicial de um texto.

<sup>14</sup> Considerou-se o início do texto a primeira frase escrita, não se considerando o título, visto que nem sempre o título estava presente nas reproduções das crianças.

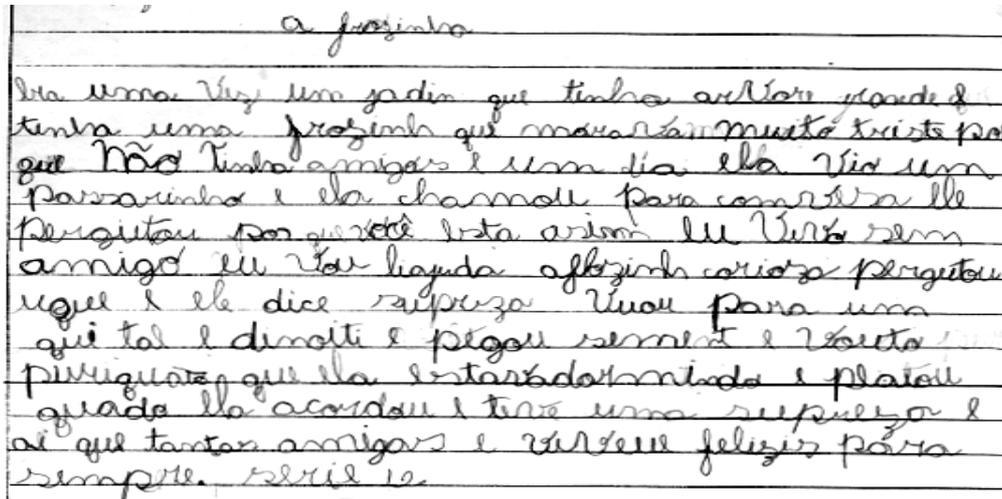
<sup>15</sup> Considerou-se o final do texto a última frase escrita, não se considerando o ponto colocado após a palavra *Fim*, que não foi observado em todos os textos e por ainda não se tratar de algo integrante do texto.

Letra maiúscula iniciando e ausência de ponto de finalização

Para ilustrar, ver Exemplo 2.

Ausência de letra maiúscula e presença de ponto finalizando o texto

Exemplo 11:



(LFP, alfabetização, nº 25)

Presença de letra maiúscula e do ponto finalizando o texto.

Exemplos 4, 5 e 6.

A Tabela 3.4 apresenta a distribuição das reproduções em cada grupo em função das pontuações nos limites externos do texto.

Tabela 3.4: Número de reproduções (porcentagem entre parênteses) em relação ao uso de pontuação nos limites externos do texto em cada grupo.

<b>PONTUAÇÃO NOS LIMITES EXTERNOS</b>	<b>GRUPO 1 (sem instrução) (n=21)</b>	<b>GRUPO 2 (com instrução) (n=21)</b>
<b>Ausência de letra maiúscula e de ponto final</b>	1 (4,8)	1 (4,8)
<b>Presença de letra maiúscula apenas</b>	6 (28,6)	2 (9,5)
<b>Presença de ponto apenas finalizando o texto</b>	1 (4,8)	0
<b>Presença de letra maiúscula inicial e ponto final</b>	13 (61,9)	18 (85,7)

Nos dois grupos, observa-se a tendência ao uso de ambas as pontuações de limites externos do texto, sendo isso mais freqüente no Grupo 2 (85,7%) do que no Grupo 1 (61,9%). Isso indica que o uso conjunto da letra maiúscula iniciando o texto e do ponto de finalização é algo comum aos dois grupos. Assim, parece que a criança, desde muito cedo, é sensível ao uso da pontuação nos limites externos do texto. Talvez isso ocorra porque, mesmo em textos simples como aqueles próprios para crianças iniciantes na leitura e na escrita, tais marcas estão sempre presentes. Além disso, é possível que, mesmo na sala de alfabetização, a professora faça comentários e recomendações com a seguinte característica: "Começar o texto com letra maiúscula" e "Para terminar o texto, usa-se o ponto final".

### **3.1.3.2. Pontuação interna e pontuação externa**

No item acima foi observado que as crianças de ambos os grupos tendem a usar pontuação nos limites externos do texto. No entanto, é importante examinar essa tendência comparada ao uso de pontuação no interior do texto. Para tanto, será mostrada, na Tabela 3.5, uma visão geral acerca da pontuação localizada em todo o texto, isto é, nos limites externos e também no interior do texto. Assim sendo, neste recorte de análise, por pontuação nos limites externos entendam-se a letra maiúscula inicial e o ponto finalizando o texto. Conseqüentemente, na reprodução escrita da criança que continha uma ou outra, ou ambas, as marcações externas foram computadas dentre aquelas que possuem pontuação externa. Ressalte-se, mais uma vez, que a inclusão da letra maiúscula como marca de

pontuação que delimita o início do texto ficará restrita a esse item de análise, dada sua especificidade.

Tabela 3.5: Número e porcentagem (entre parênteses) de reproduções com pontuações interna e externa em cada grupo de crianças.

<b>LOCALIZAÇÃO</b>	<b>GRUPO 1 (sem instrução) (n=21)</b>	<b>GRUPO 2 (com instrução) (n=21)</b>
<b>Ausência de pontuação externa ou interna</b>	1 (4,8)	0
<b>Apenas pontuação externa</b>	14 (66,7)	4 (19)
<b>Apenas pontuação interna</b>	0	1 (4,8)
<b>Pontuação interna e externa</b>	6 (28,6)	16 (76,2)

O dado mais relevante nesta tabela é que a maioria das reproduções das crianças do Grupo 2 (com instrução) se caracteriza por pontuação interna e externa, enquanto as reproduções do Grupo 1 (sem instrução) concentram a pontuação nos limites externos do texto. Se, num primeiro momento, os dados dispostos na Tabela 3.4 indicavam uma tendência comum dos grupos em pontuar os limites externos do texto, os da Tabela 3.5 permitem compreender melhor a diferença da localização da pontuação (externa e/ou interna) entre os grupos.

A literatura indica haver uma evolução no emprego dos sinais de pontuação que consistiria em: (a) inicialmente, a criança não pontua o texto que escreve; (b) em seguida, marca o texto em seus limites externos (letra maiúscula e ponto final); (c) para, finalmente, usar a pontuação não somente nos limites externos, como também em seu interior. Adotada a perspectiva de desenvolvimento no uso dos sinais de pontuação, os dados apresentados indicam uma tendência das crianças do Grupo 1 (sem instrução) em não pontuar e também em usar a pontuação delimitando o início e/ou o final do texto (71,5%). No Grupo 2, entretanto, a maioria das crianças fazem reproduções que apresentam a letra maiúscula e o ponto finalizando o texto e pontuação no interior do texto (76,2%).

Merece destaque o fato de apenas uma reprodução<sup>16</sup> (Grupo 2) ter sido marcada com 'Pontuação interna apenas', o que denota uma exceção, visto que se trata de um caso dentre os 42 estudados.

<sup>16</sup> Trata-se de uma reprodução que contém três travessões que marcam os turnos de fala dos personagens (Ver Exemplo 10)

Assim sendo, salvo esse caso específico, não pontuar, pontuar apenas nos limites externos do texto e pontuar o texto delimitando seu início e final e também seu interior, nessa ordem, indicam uma evolução da pontuação. Com o objetivo de identificar se há diferenças significativas entre a pontuação interna e externa entre os grupos, excluiu-se, para fins de aplicação de teste estatístico, a reprodução acima mencionada (pontuação interna apenas). Feito isso, aplicou-se o Teste U de Mann-Whitney, detectando-se diferença significativa (unicaudal) no Grupo 2 ( $U = 106,000$ ,  $Z = -3,266$ ,  $p = 0,002$ ), indicando que era significativa a frequência de reproduções que continham pontuação interna e externa ao mesmo tempo.

Em resumo, os dados da Tabela 3.4 e da Tabela 3.5 apontam que o uso da pontuação se inicia pelo emprego de marcas presentes nos limites externos do texto, evoluindo para o emprego de marcas de pontuação nos limites internos.

### **1.3.2. Pontuação na narrativa e no discurso direto**

Considerando as características do texto utilizado neste estudo—uma história, a pontuação empregada nas reproduções poderia localizar-se na narrativa propriamente dita ou no discurso direto. Por discurso direto, entendem-se os trechos correspondentes às falas dos personagens e os diálogos realizados entre eles e por narrativa propriamente dita, as demais partes da história.

Foram computados como sinais de pontuação do discurso direto tanto as pontuações no interior das falas dos personagens como também a pontuação colocada no limite entre a narrativa e o discurso direto (dois-pontos, geralmente seguido de palavras como 'perguntou', 'falou', 'disse', 'respondeu'). Nesta localização, os dois-pontos assumem a função de introduzir a fala dos personagens, atuando como marca de transição entre narrativa e diálogo.

O exemplo a seguir ilustra a narrativa e o discurso direto<sup>17</sup> reproduzidos por uma das crianças neste estudo<sup>18</sup>:

---

<sup>17</sup> Os trechos da história reproduzida relativos à narrativa são marcados em negrito, enquanto os trechos relativos ao discurso direto são marcados em itálico.

<sup>18</sup> No referido exemplo foi mantida a maneira de escrever da criança, preservando-se os erros ortográficos presentes na reprodução feita por ela.

Exemplo 12:

A florsinha.

**Era uma vez uma florsinha que não tinha ninguém para brincar, as árvores nucas tinham convidado a florsinha para brincar.**

**Serto dia apareceu um passarinho a florsinha Chorando disse:**

- *Você quer conversa com migo.*

**E o passarinho disse:**

- *Claro que eu quero.*

**Ai o passarinho perguntou:**

- *O que foi que aconteceu.*

**Ai a florsinha respondeu:**

- *E que ninguém nunca mi chamou para brincar.*

**Ai o passarinho disse:**

- *Chá sei.*

**Ai a florsinha disse curiosa:**

- *O que você vai fazer.*

**Ai o passarinho disse:**

- *Segredo! Segredo!*

**A noite o passarinho foi proucura Cements azuis, vermelhas e amarelas.**

**Em quanto a florsinha dormia o passarinho plantava as cements, nessa noite chovel muito!**

**No outro dia quando a florsinha acordou teve uma surpresa e disse:**

**sa e disse:**

- *Obriga, muito obrigada.*

**Ai o passarinho disse:**

- *E assim que eu gosto.*

Pontuação localizada em trechos de discurso direto.

Pontuação usada em trechos da narrativa.

Fim.

(PCM, nº50, 1ª série)

A Tabela 3.6 apresenta a distribuição de todas as marcas de pontuação em função de sua localização no texto (narrativa e discurso direto).

Tabela 3.6: Número e porcentagem (entre parênteses) de sinais de pontuação por localização (narrativa e discurso direto) em cada grupo.

<b>LOCALIZAÇÃO</b>	<b>GRUPO 1 (Sem Instrução) (n=32)</b>	<b>GRUPO 2 (Com Instrução) (n= 218)</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Narrativa</b>	27 (28,4)	68 (71,6)	95
<b>Discurso direto</b>	5 (3,2)	150 (96,8)	155

A pontuação localizada em trechos de narrativa é mais observada no Grupo 2 (71,6%) do que no Grupo 1 (28,4%), o mesmo ocorrendo em relação a pontuações localizadas no discurso direto (Grupo 2 : 96,8%; e Grupo 1: 3,2%).

O Teste U de Mann-Whitney confirmou haver diferenças altamente significativas entre os grupos na pontuação localizada no discurso direto (unicaudal) em favor do Grupo 2 ( $U= 81,000$   $Z= -3,843$   $p= 0,000$ ). O mesmo foi observado com a pontuação na narrativa ( $U= 111$ ,  $Z= -2,814$ ,  $p= 0,01$ ) também em relação ao Grupo 2. Estes resultados mostram que as crianças do Grupo 2 pontuam mais do que as do Grupo 1, tanto nos trechos da narrativa como do discurso direto. Observa-se, ainda, que, enquanto as crianças do Grupo 1 tendem a pontuar nos trechos da narrativa, as crianças do Grupo 2 concentram a pontuação no discurso direto.

A Tabela 3.7 ilustra onde, em uma mesma reprodução, os sinais de pontuação se localizam: se apenas na narrativa, se apenas no discurso direto, ou se em ambos os espaços textuais<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Para melhor visualização dos dados foram retiradas as reproduções sem qualquer pontuação.

Tabela 3.7: Número e porcentagem (entre parênteses) de reproduções por localização dos sinais de pontuação usados em cada grupo.

REPRODUÇÃO	GRUPO 1 (Sem Instrução) (n= 14)	GRUPO 2 (Com Instrução) (n= 20)
Com pontuação apenas na narrativa	10 (71,4)	5 (25,0)
Com pontuação apenas no discurso direto	1 (7,1)	2 (10,0)
Com pontuação na narrativa e discurso direto	3 (21,4)	13 (65,0)

Os dados confirmam que, no Grupo 1 (sem instrução), a maioria das marcas de pontuação se localiza na narrativa e que as crianças do Grupo 2 (com instrução) empregam os sinais de pontuação nos diferentes espaços textuais, isto é, a pontuação se distribui tanto em trechos de narrativa como em trechos de discurso direto, embora, como foi dito, o discurso direto se mostre como um espaço textual privilegiado de concentração de sinais de pontuação.

Uma possível explicação para o fato de as crianças do Grupo 1 (sem instrução) terem localizado mais a pontuação na narrativa do que no discurso direto é que elas não reproduzem os discursos diretos presentes na história original, enquanto as crianças do Grupo 2 os reproduzem. Esta possibilidade foi examinada através de um levantamento das reproduções, agrupando-as da seguinte forma:

Ausência de discurso direto: reproduções em que o discurso direto está ausente.

#### Exemplo 13

A florinha.

E Era um vez uma florinha que morava num terreno e tinha muitas cores e não brincavam. Com ela um dia apareceu um passarinho que comeu e a flor disse que não tinha ninguém para comer e o passarinho ficou triste e a noite e plantou e na qual noite choveu muito e no dia seguinte ela ~~foi~~ como sempre muitas plantas para comer e ela disse para o passarinho muito obrigada e ela ficou muito alegre.

(YB, 1ª série, nº 62)

Presença de discurso direto sem pontuação: reproduções em que o discurso direto se faz presente, mas sem qualquer marca de pontuação nesse trecho.

Exemplo 14:

A florinha  
 Era uma vez um jardim cheio de flores  
 grandes lá morava uma florinha  
 pequena não tinha amigos os outros  
 grande não gostavam dela mas foram  
 vão trabalhar um dia passou passarinho  
 e ela foi comê-la comê comê passarinho  
 Você podia imaginar que foi florinha  
 seu tempo amiga muito muito se  
 se procura a florinha surpresa pergunta  
 o que é o passarinho deu suple a surpresa  
 de o passarinho rapidamente usando para  
 o quinto do lado e pega muitas sementes  
 a noite quando a florinha dormiu o  
 passarinho foi e plantou muitas sementes  
 e nessa noite surgiu muito de quando  
 apareceu a florinha surpresa de  
 a novidade os passarinho falou chegou de  
 o passarinho de o jardim ficou surpreso  
 um jardim lindo. Fim

(V, nº 28, 1ª série)

Presença de discurso direto com pontuação: reproduções em que a criança reproduz a fala dos personagens, inserindo pontuação nesses trechos. O Exemplo 9 ilustra este caso.

Na análise que se segue, pretende-se observar a relação entre presença de discurso direto no texto da criança e o emprego de sinais de pontuação nesse espaço em particular. Para tanto, foram consideradas todas as reproduções, inclusive aquelas sem pontuação, como mostra a Tabela 3.8.

Tabela 3.8: Número e porcentagem (entre parênteses) de reproduções em relação à ausência e presença de discurso direto (DD) em cada grupo.

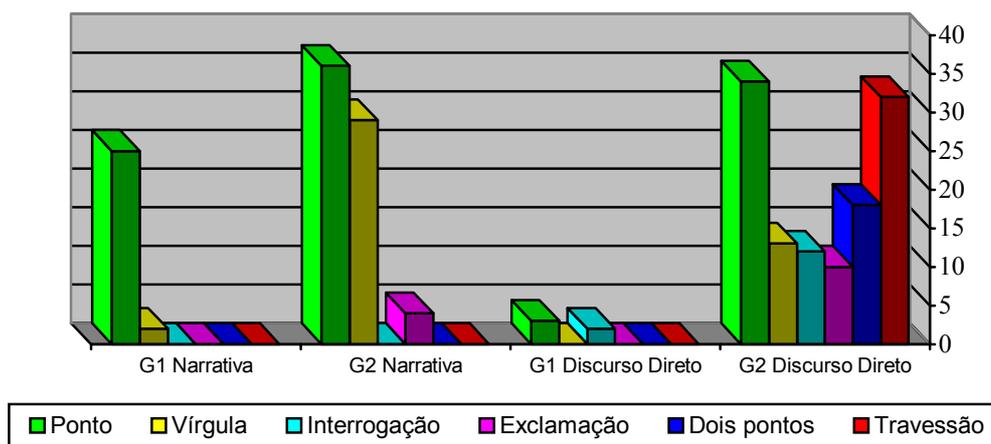
<b>DISCURSO DIRETO</b>	<b>GRUPO 1 (Sem Instrução) (n=21)</b>	<b>GRUPO 2 (Com Instrução) (n=21)</b>
<b>Ausência de DD</b>	1 (4,8)	3 (14,3)
<b>DD sem pontuação</b>	16 (76,2)	3 (14,3)
<b>DD com pontuação</b>	4 (19,0)	15 (71,4)

Nota-se que a explicação acima não procede, uma vez que 76,2% das reproduções do Grupo 1 (sem instrução) apresentam discurso direto sem receber qualquer tipo de pontuação neste trecho. Isso significa que essas crianças são capazes de reproduzir as falas dos personagens contidas na história original, porém, não utilizam marcas de pontuação nessas passagens. O discurso direto com pontuação foi encontrado apenas em quatro das reproduções das crianças do Grupo 1 (19,2%). Em contrapartida, o discurso direto com pontuação é amplamente encontrado nas reproduções do Grupo 2 (71,4%).

Pelo que se observa, as crianças do Grupo 2 não apenas reproduzem o discurso direto, mas também produzem marcas de pontuação ao reproduzir essas passagens. O mesmo não ocorre com as crianças do Grupo 1 que, apesar de reproduzirem o discurso direto, não são capazes de utilizar as marcas de pontuação convencionais a este tipo de passagem. Assim, a presença de discurso direto não garante, por si mesma, o uso de pontuação, como é o caso das crianças do Grupo 1. No entanto, quando a criança é instruída sobre sinais de pontuação, como apontam os dados relativos ao Grupo 2 (ver Tabela 3.6 e Tabela 3.7), o uso do discurso direto parece propiciar o aparecimento de diversas marcas de pontuação.

Mas, quais seriam as marcas de pontuação utilizadas pelas crianças ao reproduzirem o discurso direto? Para responder a esta pergunta, é necessário investigar as relações entre um determinado tipo de pontuação empregada e sua localização no texto (na narrativa ou no discurso direto), como ilustrado no Figura 1.

Figura 1: Frequência de distribuição dos sinais de pontuação em trechos de narrativa e discurso direto por grupo.



Observa-se, em termos de tendências, que no Grupo 1 (sem instrução), a maioria dos sinais de pontuação (27 em um total de 32: 84,4%) se concentrou na narrativa. O discurso direto, raramente pontuado, foi marcado apenas pelo ponto e pela interrogação, sendo este último uma indicação clara de diálogo. O dado mais importante a ser destacado nesse grupo foi que o ponto foi localizado, essencialmente, na narrativa, sendo rara sua presença no discurso direto. Observou-se, ainda, que a interrogação, embora pouco freqüente, só apareceu no discurso direto, o que era de se esperar, uma vez que a reprodução se refere a uma história em que a interrogação aparecia apenas para marcar diálogos entre personagens (Anexo I).

O discurso direto, no Grupo 2 (com instrução), é a passagem que mais concentra pontuação (149 em um total de 218: 68,3%), sendo este resultado o oposto do observado no Grupo 1 (sem instrução). O travessão e o ponto foram mais freqüentes no discurso direto, em especial o travessão. Importante comentar que o travessão, além de mais freqüente, só foi empregado no discurso direto, marcando turnos de fala, assim como na história original. O ponto, por sua vez, foi empregado de forma idêntica tanto na narrativa como no discurso direto. Merece destaque o fato de que, entre as crianças do Grupo 2, também a interrogação e os dois-pontos foram empregados no discurso direto. Apesar de também aparecer na narrativa, a exclamação concentrou-se no discurso direto. Esse é um dado interessante, visto que tais pontuações, de fato, são apropriadas para marcar falas de personagens, seus turnos, marcar o diálogo. Ao que parece, a criança já instruída sobre a pontuação é capaz de marcar de

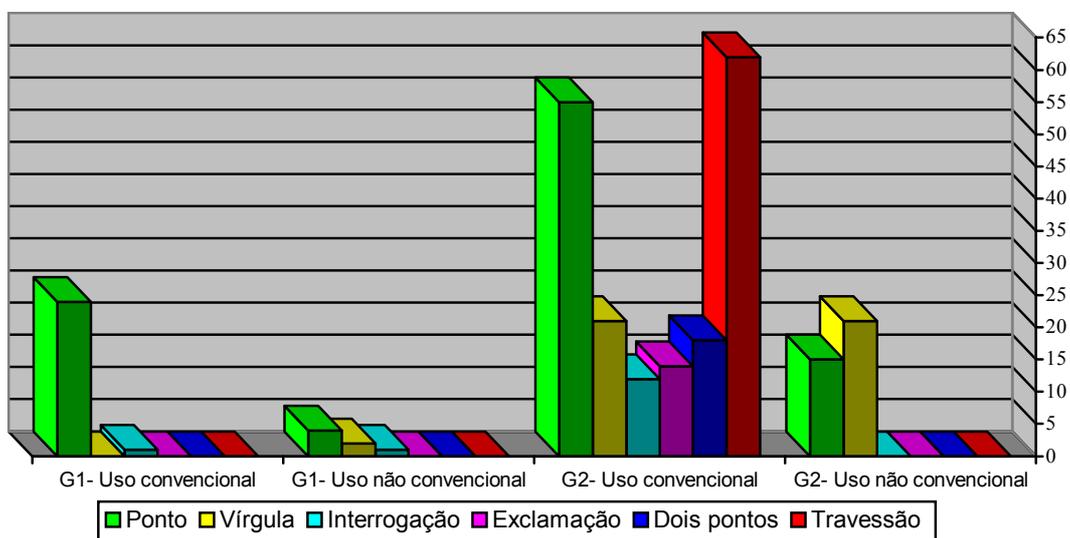
forma apropriada o discurso direto, enquanto a criança que ainda não foi formalmente instruída não diferencia narrativa de discurso direto quanto à pontuação utilizada, embora esse seja um espaço textual propício a aglutinar pontuações, conforme sugere a literatura.

Em linhas gerais, parece haver uma tendência de as crianças do Grupo 2 pontuarem o texto além dos limites externos; no interior do texto, o espaço privilegiado para pontuar é o discurso direto.

### 3.2- Os Usos Não Convencionais de Marcas de Pontuação

Discorrer acerca das pontuações usadas de forma não apropriada é relevante para se compreender a natureza das dificuldades das crianças. Para tal, realizou-se um levantamento dos usos não convencionais, ou inadequados, das pontuações empregadas, como mostra o Figura 2.

Figura 2: Frequência das marcas de pontuação usadas de forma convencional e não convencional em cada grupo.



Os sinais de pontuação empregados de forma não apropriada foram o ponto, a vírgula e a interrogação, enquanto exclamação, dois-pontos e travessão foram usados de forma convencional apenas. Do total de 32 sinais de pontuação usados pelo Grupo 1, apenas 18,8% foram usados de forma não convencional. Percentual semelhante foi identificado em relação ao Grupo 2 (16,51%).

Para analisar como se distribui o uso não apropriado dos sinais de pontuação entre os grupos, agruparam-se as reproduções da seguinte forma: (i) reproduções sem pontuação; (ii) reproduções contendo pontuação convencional e não convencional; e (iii) reproduções contendo apenas pontuação convencional. Essa distribuição é apresentada na Tabela 3.9.

Tabela 3.9: Número e percentual (entre parênteses) de reproduções por tipo de uso (convencional e não convencional) em cada grupo.

<b>REPRODUÇÃO</b>	<b>GRUPO 1 (Sem Instrução) (n=21)</b>	<b>GRUPO 2 (Com Instrução) (n=21)</b>
<b>Ausência de pontuação</b>	7 (33,3)	1 (4,8)
<b>Uso de pontuação de forma convencional e não convencional</b>	4 (19,0)	11 (52,4)
<b>Uso de pontuação somente de forma convencional</b>	10 (47,6)	9 (42,9)

Como mostra a Tabela 3.9, as reproduções do Grupo 1 se caracterizam pelo uso convencional, enquanto as do Grupo 2 se dividem entre convencional e não convencional e somente convencional. Um dado chama a atenção na Tabela 3.9: o grande número de reproduções do Grupo 1 (sem instrução) que se apresenta contendo apenas pontuação convencional. Este alto percentual decorreu do fato de que as reproduções nesse grupo (ver Tabela 3.2, Tabela 3.3 e Tabela 3.4) tinham apenas um tipo de pontuação: o ponto localizado ao final do texto. Este alto percentual, portanto, refere-se a reproduções com pontuação cuja margem de uso não convencional é praticamente nula.

Nota-se que nenhuma das reproduções continha apenas uso não convencional de pontuação. O que se observou é que as reproduções ou tinham, ao mesmo tempo, pontuações usadas de forma convencional e não convencional, ou tinham apenas pontuações convencionais. Considerando os dados da Tabela 3.10 e da Figura 2, pode-se dizer, em termos gerais, que as crianças tendem a pontuar de forma convencional: do total de 250 marcas de pontuação produzidas pelos grupos, 16,8% foram empregadas de forma não convencional.

Como mostrado na Figura 2, o uso não convencional do ponto e da vírgula foi bastante expressivo. Em vista disso, as análises, a seguir, focalizam apenas esses dois sinais, procurando especificar a

natureza das dificuldades das crianças com essas marcas de pontuação. Para tal, consideraram-se dois aspectos: a inadequação quanto ao uso do signo e a inadequação quanto à sua localização. Esses aspectos, baseados no estudo de Rocha (1994), são descritos a seguir:

Inadequação do signo – um dado sinal de pontuação é usado quando outro seria considerado necessário ou mais apropriado.

Inadequação de local – o local onde a pontuação foi colocada é impróprio para o uso de quaisquer pontuações.

Os exemplos que se seguem ilustram cada uma das inadequações citadas acima.

Exemplo 15:

*Aflosinha*

**Inadequação de local-**  
o ponto está separando o adjunto adverbial de lugar ao final da frase.

*Era uma flosinha solitaria tinha muitas avores gradonas mas não queriam falar com ela um dia um pasarinho a pareseu*

*la, aflosinha chamou choramdo.*

*O que foi flosinha eporque nigem que com vesa comigo gasei oque sopresa sopresa e foi para a fasemda do visinho dinoite ele foi até onde aflosinha morava i elevou as semetinha i quado a flosinha a cordou viumomtão de flosias para com vesar i ela agradese. (FIM)*

*(L.C:C, Nº 37, alfabetização)*

**Inadequação de signo-** a vírgula foi usada finalizando uma oração.

Exemplo 16:

A Flozinha

**Inadequação de local-** Há superpontuação e a vírgula é um sinal excedente.

*Era uma vez uma flozinha que vivia num quintal da casa ela vivia muito sozinha lá tinha árvores grandes mas não gostavam dela, vio um passarinho e disse: - Passarinho podemos conversar? é que eu me sinto muito sozinha, Passarinho falou: - Eu vou fazer uma surpresa! ,flozinha: - Que surpresa?, Passarinho: - segredo. E ele foi de noite para o quintal vizinho e pegou sementes de flores de varias cores e plantou onde flozinha mora, na quela noite chueveu muito e de manhã ela tefe uma surpresa ela teve muitas amigas agradeceu ao passarinho e viveram felizes para sempre.*

(LMMC, 1ª série, nº 56)

**Inadequação de signo-** a vírgula foi usada finalizando oração interroativa direta.

A Tabela 3.10 apresenta a distribuição dessas inadequações quanto ao uso não convencional do ponto e da vírgula.

Tabela 3.10: Número de inadequações relativas ao uso não convencional do ponto e da vírgula em cada grupo.

TIPO DE USO NÃO CONVENCIONAL	GRUPO 1 (sem instrução)		GRUPO 2 (com instrução)	
	Ponto	Vírgula	Ponto	Vírgula
<b>Inadequação de signo</b>	3	1	13	14
<b>Inadequação de local</b>	1	1	2	7

Os usos não apropriados da vírgula e do ponto ocorrem, sobretudo, por inadequação de signo. Uma justificativa para o uso não apropriado desses sinais é a de que eles, por natureza, possuem múltiplos usos e funções no texto, diferenciando-se de outros sinais cujos usos e funções são bastante particulares (exemplo: travessão e interrogação). Uma vez que as crianças, de uma forma geral, usam a pontuação e cometem desvios muito mais por usarem o 'signo errado' num 'lugar certo', é possível falar em uma sensibilidade por parte da criança relativa ao local onde se deve pontuar.

Os usos convencionais dos dois-pontos, da exclamação, do travessão parecem indicar que, quanto mais claro e específico for o uso (e definida a regra) de um tipo de pontuação, mais facilmente a criança é capaz de usá-lo apropriadamente.

Embora as crianças do Grupo 1 (sem instrução) não tenham usado todas as pontuações requeridas pelo texto, aquelas usadas estão, em sua grande maioria, em espaço textual apropriado para receber marcas de pontuação. Parece que as crianças privilegiaram locais para uso de cada sinal de pontuação (a exclamação marcando frases que indicam espanto, alegria ou surpresa; o travessão indicando mudança de turnos de fala; os dois-pontos introduzindo a fala dos personagens, etc.).

### **3.3. A Criança como Produtora de Marcas de Pontuação**

Nas seções anteriores, foi analisada a pontuação empregada por cada grupo de crianças tomando-se como unidade de análise o texto reproduzido. Nesta seção, como mencionado no início deste capítulo, a unidade de análise passa a ser a criança enquanto produtora de marcas de pontuação. Em vista disso, foram criados níveis, de caráter geral, que englobavam a criança como um todo. Para a constituição desses níveis tomaram-se por base dois aspectos: (i) a variedade de pontuação empregada e (ii) o tipo de uso: convencional e não convencional. Tais aspectos permitiram elaborar um sistema de análise hierárquico em que se considera uma boa usuária das marcas de pontuação a criança que se utiliza de vários sinais de pontuação e os emprega de forma apropriada (convencional). Os níveis elaborados são descritos e exemplificados a seguir:

Nível I: foram classificadas neste nível crianças que não pontuam sua reprodução (Exemplo 2).

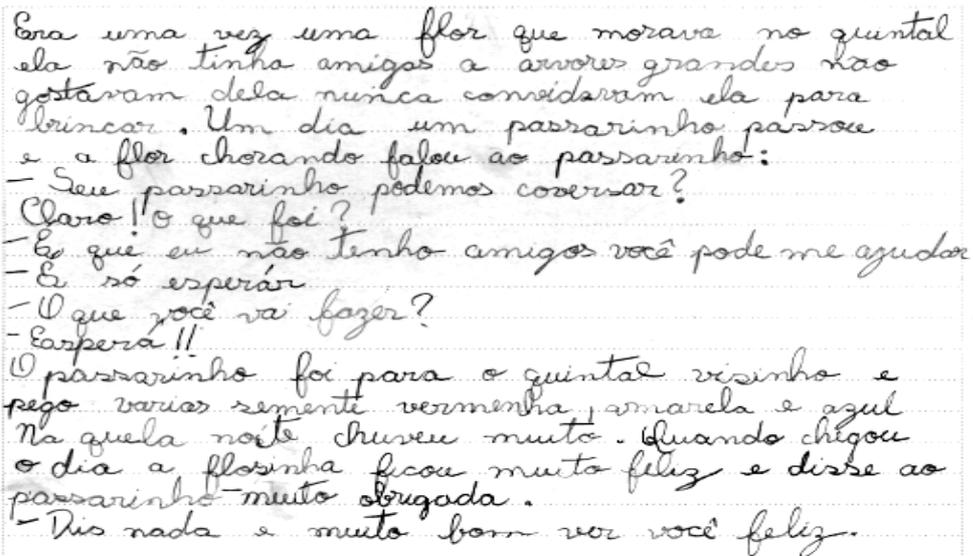
Nível II: foram classificadas neste nível crianças que usam apenas um tipo de pontuação, a qual pode ter sido empregada de

forma convencional e/ou de forma não convencional (Exemplo 4 e Exemplo 6).

Nível III: foram classificadas neste nível crianças cujas reproduções apresentam mais de um tipo de pontuação, podendo esta ter sido empregada de forma convencional ou não convencional (Exemplo 9).

Nível IV: foram classificadas neste nível crianças cujas reproduções apresentam mais de um tipo de pontuação, sendo elas empregadas sempre de forma convencional, como ilustrado a seguir:

Exemplo 17:



Era uma vez uma flor que morava no quintal  
ela não tinha amigos e arvores grandes não  
gostavam dela nunca consideraram ela para  
brincar. Um dia um passarinho passou  
e a flor chorando falou ao passarinho:  
- Seu passarinho podemos conversar?  
Claro! O que foi?  
- É que eu não tenho amigos você pode me ajudar  
- É só esperar  
- O que você vai fazer?  
- Espera!!  
O passarinho foi para o quintal vizinho e  
regou varias semente vermelha, amarela e azul  
Na aquela noite chueu muito. Quando chegou  
o dia a florinha ficou muito feliz e disse ao  
passarinho muito obrigada.  
- Dis nada e muito bom ver você feliz.

( LM, 1ª série, nº 48)

A distribuição desses níveis é mostrada na Tabela 3.11.

Tabela 3.11: Número e porcentagem (entre parênteses) de crianças em função dos níveis de produção em cada grupo.

<b>NÍVEIS</b>	<b>GRUPO 1 (sem instrução) (n=21)</b>	<b>GRUPO 2 (com instrução) (n=21)</b>
<b>I</b>	7 (33,3)	1 (4,8)
<b>II</b>	11 (52,4)	6 (28,6)
<b>III</b>	2 (9,5)	10 (47,6)
<b>IV</b>	1 (4,8)	4 (19)

O Teste U de Mann-Whitney (unicaudal) detectou diferenças significativas entre os grupos ( $U= 90,500$ ,  $Z= -3,443$ ,  $p= 0,002$ ): as crianças do Grupo 1 (sem instrução) se concentram no Nível II (52,4%), enquanto as crianças do Grupo 2 (com instrução) se concentram no Nível III (47,6%). Observou-se, ainda, que havia mais crianças no Nível I (mais elementar) no Grupo 1 do que no Grupo 2; e que havia mais crianças no Nível III (mais elaborado) no Grupo 2 do que no Grupo 1. Na realidade, foram poucas as crianças do Grupo 1 que alcançaram os níveis mais elaborados (Nível III + IV= 14,3%), em contraste com as crianças do Grupo 2 (Nível III + IV= 66,6%).

De maneira geral, as crianças do Grupo 1 (sem instrução) tendem a não usar qualquer marca de pontuação e, quando usam sinais, tendem a usar apenas um tipo, podendo fazê-lo de forma convencional e/ou não convencional. Por outro lado, no Grupo 2 (com instrução), as crianças se utilizam de uma maior variedade de sinais, tendendo a usá-los de forma convencional.

Com o objetivo de relacionar os níveis em que as crianças foram classificadas e a localização da pontuação em suas reproduções (discurso direto ou narrativa e limites externos e internos do texto), cruzaram-se esses aspectos, considerando a amostra como um todo, sem separar os grupos, como mostrado na Tabela 3.12.

Tabela 3.12: Número de crianças (amostra total) por níveis de produção e localização da pontuação no interior do texto

NÍVEIS	LOCALIZAÇÃO			
	Ausência de pontuação	Pontuação na narrativa apenas	Pontuação no DD apenas	Pontuação na narrativa e no DD
<b>Nível I</b>	8	0	0	0
<b>Nível II</b>	0	15	1	1
<b>Nível III</b>	0	0	0	12
<b>Nível IV</b>	0	1	0	4

Verifica-se, na tabela acima, que as crianças do Nível II tendem a usar os trechos de 'narrativa apenas' como local privilegiado para emprego de pontuação. No entanto, quando a criança varia, ou diversifica, o emprego da pontuação (Nível III e Nível IV), o espaço textual de uso de pontuação é ampliado para os trechos do discurso direto ('pontuação em narrativa e discurso direto').

Procurou-se, ainda, examinar a relação entre os níveis em que a criança foi classificada e a localização da pontuação quanto aos limites externos e internos do texto, como mostra a Tabela 3.13.

Tabela 3.13: Número de crianças (amostra total) por níveis de produção e localização da pontuação no texto

NÍVEIS	LOCALIZAÇÃO			
	Ausência de pontuação	Pontuação Externa apenas	Pontuação interna apenas	Pontuação interna e externa
<b>Nível I</b>	8	0	0	0
<b>Nível II</b>	0	13	1	5
<b>Nível III</b>	0	0	0	12
<b>Nível IV</b>	0	0	0	5

Como se pode ver, há grande semelhança entre os dados apresentados nas Tabelas 3.12 e 3.13. Verifica-se que as crianças do Nível II pontuam os limites externos do texto e são as mesmas que empregam os sinais de pontuação em trechos de narrativa. Por outro lado, as crianças dos Níveis III e IV pontuam tanto nos limites

externos quanto internos do texto, sendo aquelas que distribuem a pontuação em trechos de narrativa e de discurso direto.

Os dados, nestas últimas tabelas, reiteram o aspecto evolutivo do uso da pontuação, ao mesmo tempo que demarcam a interferência da instrução escolar como fator importante nessa evolução, a partir do momento em que reúne a maioria das crianças do Grupo 1 nos Níveis I e II e as do Grupo 2, nos níveis III e IV.

No capítulo a seguir, são discutidos os principais resultados descritos neste capítulo e no capítulo anterior, apresentando-se, ainda, as principais conclusões, integrando-as a literatura na área.

#### **4- RESULTADOS DA TAREFA DE COMPREENSÃO**

Conforme mencionado no capítulo referente à metodologia, a tarefa de compreensão envolveu uma entrevista de natureza clínica aplicada com o objetivo de examinar a compreensão que as crianças tinham acerca do significado dos usos e das funções atribuídos às marcas de pontuação produzidas em seus próprios textos. Durante a entrevista, algumas perguntas-chave eram endereçadas às crianças: (1) Por que você usou essa pontuação (menciona qual) nesses lugares (aponta no texto)?; (2) Para que você acha que serve esse sinal (menciona qual) no texto?; e (3) Quando se usa essa pontuação (menciona qual) num texto?.

Importante ressaltar que participaram deste tarefa apenas as crianças que haviam empregado alguma marca de pontuação em sua reprodução. Como mostrado no capítulo anterior sobre a produção da pontuação, havia crianças, sobretudo na alfabetização, cujas reproduções não apresentavam qualquer tipo de pontuação. Essas crianças não foram entrevistadas nesta tarefa.

Dentre as crianças que participaram desta tarefa, havia aquelas que, apesar de empregarem sinais de pontuação em suas reproduções, não identificaram em seu texto qualquer sinal de pontuação por elas empregado<sup>20</sup>. Havia casos, ainda, em que a criança, durante a entrevista, identificava apenas alguns dos tipos de pontuação que ela própria havia empregado, porém não identificava todas as marcas usadas. Por fim, havia crianças que, de fato, foram capazes de identificar todas as pontuações que havia usado. Assim, os dados apresentados não correspondem a todas as crianças da amostra, mas apenas àquelas que foram capazes de identificar algum tipo de pontuação que haviam produzido em seu texto. A Tabela 4.1. mostra a distribuição das crianças em cada grupo em função dos casos acima mencionados.

---

<sup>20</sup> Como pode ser observado na metodologia (Capítulo 2), quando a criança não identificava a pontuação em seu texto, a ela eram feitas perguntas do tipo: "O que são sinais de pontuação para você?", "Quais os sinais de pontuação que você conhece? Àquelas crianças que deixavam de identificar algum dos sinais, era perguntado: "Tem mais algum sinal de pontuação que você usou?".

Tabela 4.1: Número e percentual (entre parênteses) de crianças por identificação dos sinais de pontuação em seus próprios textos e grupos.

<b>TIPO DE IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>
	<b>(sem instrução)</b> <b>(n=14)</b>	<b>(com instrução)</b> <b>(n=20)</b>
<b>Não identifica qualquer sinal empregado</b>	3 (21,4)	3 (15)
<b>Identifica alguns sinais empregados</b>	1 (7,2)	4 (20)
<b>Identifica todos os sinais empregados</b>	10 (71,4)	13 (65)

Conforme se pode observar na tabela acima, em ambos os grupos, a maioria das crianças identificaram a pontuação empregada, sendo este percentual maior entre as crianças do Grupo 2 (com instrução).

Com o objetivo de examinar quais os sinais de pontuação que as crianças mais identificaram em seus textos, e, conseqüentemente, o número de crianças que atribuiu usos e funções aos sinais usados, foi elaborada a Tabela 4.2. a seguir.

Tabela 4.2.: Número de crianças, por grupo, que identificaram e não identificaram cada sinal de pontuação empregado.

<b>SINAIS DE PONTUAÇÃO</b>	<b>GRUPO 1</b>		<b>GRUPO 2</b>	
	<b>(sem instrução)</b>	<b>(com instrução)</b>	<b>(sem instrução)</b>	<b>(com instrução)</b>
	<b>Identifica a pontuação usada</b>	<b>Não identifica a pontuação usada</b>	<b>Identifica a pontuação usada</b>	<b>Não identifica a pontuação usada</b>
<b>Ponto (n= 33)</b>	3 (9,1)	11 (33,3)	2 (6,1)	17 (51,5)
<b>Vírgula (n= 15)</b>	1 (6,7)	1 (6,7)	5 (33,3)	8 (53,3)
<b>Interrogação (n=8)</b>	0	2 (25)	0	6 (75)
<b>Exclamação (n= 4)</b>	0	0	0	4 (100)
<b>Dois-pontos (n= 5)</b>	0	0	1 (20,0)	4 (80,0)
<b>Travessão (n= 14)</b>	0	0	3 (21,4)	11 (78,6)

A tabela acima permite visualizar que a maioria das crianças de ambos os grupos identificaram o ponto em suas reproduções, embora se possa notar a ocorrência de crianças que não fizeram menção ao ponto usado. Em se tratando da vírgula, é possível notar o pouco uso dessa marca de pontuação pelas crianças do Grupo 1 (2 crianças); ainda assim, uma delas não identificou essa marca em seu texto. No Grupo 2, foram 5 as crianças que não identificaram a pontuação em seu texto. A interrogação, por sua vez, dentre aquelas pontuações usadas pelas crianças de ambos os grupos, foi identificada pela totalidade de seus usuários: as 2 crianças do Grupo 1, bem como as 6 crianças do Grupo 2 que empregaram essa marca de pontuação em sua reprodução, identificaram-na no momento da entrevista. A exclamação, pontuação usada apenas por crianças do Grupo 2, foi identificada por todas. Das 5 crianças que usaram os dois-pontos, apenas uma não os identificou. Finalmente, o travessão, sinal de pontuação usado por 14 crianças do Grupo 2, foi identificado por 11 delas.

Considerando que grande parte das crianças, quando solicitadas a atribuir usos e funções aos sinais de pontuação usados, deram respostas associadas ou combinadas a outras, e com a finalidade de identificar o tipo de resposta mais freqüente em cada grupo de crianças, foi feito um levantamento minucioso das falas das crianças, de forma a isolar cada um dos tipos de respostas, computando a incidência de cada uma por grupo.

Como não foi possível criar um único sistema de análise que englobassem todas as respostas da criança em um único tipo, elaboraram-se sistemas de análise específicos, um para cada tipo de pontuação. Os sistemas de análise de cada sinal, por sua vez, organizados em tipos distintos, têm como ilustração trechos correspondentes da entrevista<sup>21</sup>, como descrito a seguir.

#### **4.1- As funções atribuídas ao ponto**

Um total de 33 crianças usou o ponto em suas reproduções, sendo questionadas a respeito dos usos e funções que atribuíam a essa marca de pontuação. As respostas foram agrupadas em cinco tipos, descritos e exemplificados a seguir<sup>22</sup>:

---

<sup>21</sup> Dado que a justificativa da criança contemplou, inúmeras vezes, mais de um tipo de uso ou função, os exemplos atinentes a cada tipo, em particular, estão em negrito.

<sup>22</sup> Nos exemplos a seguir, extraídos dos protocolos de entrevista com cada criança, a fala do examinador consta entre parênteses, antecedida pela letra 'E'. Entre parênteses também constam os gestos da criança.

Tipo 1: resposta de natureza pessoal em que a criança não atribui ao ponto qualquer função e explica tê-lo usado 'porque quis', 'porque a professora disse'.

Exemplo 1:

(...)

E: Por que você decidiu usar esse 'pontinho'<sup>23</sup>?

CRIANÇA: (Silêncio)

E: Pode dizer o que você acha... o que você pensa...

CRIANÇA: **Porque lá na minha sala a professora, quando a gente faz um texto, ela bota um ponto.**

E: E...para que serve esse ponto?

CRIANÇA: Pra...quer dizer que... pra... que tá no negócio final.....na história, no final.

E: E quando se usa o ponto, L.?

CRIANÇA: É... pra botar em histórias pra acabar com o texto.

(L.G, alfabetização, nº 20, usou 1 ponto)

Exemplo 2:

E: E por que você resolveu colocar esse 'ponto final' aqui?

CRIANÇA: (Silêncio)

E: Por que você resolveu colocá-lo aí?

CRIANÇA: **Porque ....porque nada...porque eu não quis colocar em outro lugar...nem aqui... nem aqui (apontando para lugares do texto aleatoriamente)**

E: Pra que é que você acha que serve esse sinal num texto?

CRIANÇA: **Ele ?(aponta para o ponto) pode colocar em qualquer lugar desse texto... e também tem ponto final.**

E – Quando é que se usa..?

CRIANÇA: Quando uma história acaba... ou um... uma palavra que tá....pra uma frase.

(T.A, Alfabetização, nº 33, usou 1 ponto)

---

<sup>23</sup>Na entrevista, a criança nomeava o sinal de pontuação identificado. A nomeação feita foi mantida pelo examinador.

Tipo 2 : resposta em que ao ponto é atribuída a função de afirmar ou de responder a algo.

Exemplo 3:

*E: Qual foi o sinal de pontuação que você usou nesse seu texto...e que acabamos de ler?*

*CRIANÇA: Foi ponto.*

*E: Por que você usou aqui?*

*CRIANÇA: **Pra afirmar.***

*E: Afirmer o quê?*

*CRIANÇA: **Pra afirmar que o jardim é lindo.***

*E: Pra que você acha que serve o ponto num texto?*

*CRIANÇA: **Pra afirmar.***

*E: Quando a gente usa o ponto?*

*CRIANÇA: **Pra afirmar alguma coisa.***

*(V.A.B, Alfabetização, nº 28, usou 1 ponto)*

Exemplo 4 (Anexo II, reprodução escrita da criança):

*E: (...). O outro sinal que você usou aqui foi o 'ponto final', não foi? Então, me diga: por que você decidiu colocar o ponto final aqui?*

*CRIANÇA: (Silêncio)*

*E: Você usou aqui também, não foi? Por que você decidiu usá-lo?*

*CRIANÇA: **Porque é... porque quando eu respondo, eu coloco o ponto de ponto final.***

*E: Quando responde...*

*CRIANÇA: **Responder assim, aqui: "eu não estou chorando, estou apenas triste", aí, ponto, ponto final.***

*E: Mas aqui, por exemplo, você colocou um ponto*

*CRIANÇA: (Silêncio)*

*E - . Não tem ponto aqui?*

*CRIANÇA: Tem.*

*E: E aqui está respondendo? Olhe: "o pássaro estava apanhando flores para colocar no jardim da florzinha", aí você colocou um ponto final. E está respondendo?*

*CRIANÇA: (a criança acena com a cabeça que não)*

*E: E por que você usou, já que você está balançando a cabeça que não? Por que você usou aqui?*

*CRIANÇA: **Não é só quando está respondendo, é...por exemplo, assim "o lixo está muita sujeira", coloca também o ponto final.***

*E: Então pra que serve o ponto final?*

*CRIANÇA: **Ah! pra quando responder e falar uma palavra, ponto final. Se perguntar, coloca o ponto de interrogação.***

*E: A gente pode dizer que se usa o ponto final quando?*

*CRIANÇA: Quando você responder e quando você falar de alguma coisa, aí você coloca.*

(AG, 1ª série, nº 42, usou 5 pontos)

Tipo 3: resposta em que ao ponto é atribuída a função de finalizar o texto (limite externo final).

Exemplo 5:

*E: Por que você resolveu colocar esse ponto aí?*

*CRIANÇA: Aqui? É que tinha trocado, eu acho que é... eu tinha trocado.*

*E: Trocado o quê?*

*CRIANÇA: É que eu pensei...deixa...(Silêncio) **Ah! já sei, é porque é o final da história.***

*E: Ah! tá. Você sabe pra que é que serve esse sinal?*

*CRIANÇA: **Esse sinal é pra dizer que acabou a história, que é ponto final.***

*E: Quando é que se usa?*

*CRIANÇA: **Quando acaba a história.***

(L.F.P, alfabetização, nº 25)

Exemplo 6:

*E: O outro sinal que você usou aqui foi ....?*

*CRIANÇA: O ponto.*

*E: Por que você colocou o ponto aqui...?*

*CRIANÇA: **Por causa que é o ponto final...que sempre quando uma pessoa acaba um texto tem que botar um ponto.***

*E: Pra que é que serve o ponto final?*

*CRIANÇA: **Pra dizer que acabou o texto.***

*E: E quando é que a gente usa, então?*

*CRIANÇA: **Que é quando acabou um texto** e também quando você quer fazer uma frase e quer fazer outra frase, você bota ponto e faz outra frase.*

*(A.R, 1ª série, nº 43)*

Tipo 4: respostas em que ao ponto é atribuída a função de separar frases, concluir uma frase e iniciar outra.

Exemplo 7:

*E: Quais foram os sinais de pontuação que você usou nesse seu texto que acabamos de ler?*

*CRIANÇA: Foi.. ponto.*

*E: Mostre onde ele está.*

*CRIANÇA: Aqui...aqui..Só peguei dois...três...*

*E: Por que é que você decidiu colocar esses sinais de pontuação nesses lugares?*

*CRIANÇA: **É porque é final.***

*E: Final de quê?*

*CRIANÇA: **Final de... uma frase.***

*E: E pra que serve esse sinal?*

*CRIANÇA: **Pra terminar.***

*E: Terminar o quê?*

*CRIANÇA: **A frase.***

*E: E quando é que se usa..?*

**CRIANÇA: Quando a gente usa...? É quando a gente bota o sinal ...é... quando bota, é final de frase.**

(G.I, alfabetização, nº 30, usou 3 pontos)

Exemplo 8:

"(...)

*E: O outro sinal que você usou foi o ponto, não foi? Você usou o ponto aqui, aqui, por que você decidiu colocá-los?*

**CRIANÇA: Pra parar uma frase.**

*E: Pra que é que serve o ponto?*

**CRIANÇA: Para você parar a frase... pra pensar mais um pouco com a frase que você vai botar a próxima.**

*E: Então se usa quando?*

**CRIANÇA: Quando você termina uma frase e para pensar em outra frase pra botar aí."**

(K.S.A, 1ª série, nº47, usou 8 pontos)

Tipo 5: respostas em que ao ponto é atribuída a função de indicar uma mudança de assunto.

Exemplo 9:

"(...)

*E: Então, vamos lá. Você falou que usou o ponto. Por que você decidiu colocá-lo aí?*

**CRIANÇA: (Silêncio)**

*E: Olhe, você botou o ponto aqui, aqui (apontando para os lugares onde a criança empregou o ponto)*

**CRIANÇA: Porque era o fim...e é a mesma coisa de escrever uma frase e no final ter que colocar pontos.**

*E: Mas aqui era o fim de quê?*

**CRIANÇA: Da história.**

E: *Pra que é que serve o ponto, L?*

**CRIANÇA:** *Por exemplo, eu escrevi uma frase, aí eu boto o ponto porque eu já vou escrever outra, falando de outro assunto.*

E: *E quando se usa o ponto?*

**CRIANÇA:** *No final... e no final de uma frase.*

E: *No final de quê? Você falou no final de uma frase e no final de quê?*

**CRIANÇA:** *De uma história."*

*(L., 1ª série, nº 56, usou 2 pontos)*

A distribuição dos diferentes tipos de respostas sobre os usos e funções do ponto é ilustrada na Tabela 4.3.

Tabela 4.3. Número e porcentagem (entre parênteses) dos tipos respostas relativas aos usos e funções atribuídos ao ponto por grupo.

<b>TIPOS DE RESPOSTAS</b>	<b>GRUPO 1 (sem instrução) (n= 18)</b>	<b>GRUPO 2 (com instrução) (n= 31)</b>
<b>Tipo 1</b>	2 (11,1)	1 (3,2)
<b>Tipo 2</b>	1 (5,6)	2 (6,5)
<b>Tipo 3</b>	9 (50,0)	13 (41,9)
<b>Tipo 4</b>	6 (33,3)	13 (41,9)
<b>Tipo 5</b>	0	2 (6,5)

A tabela acima permite identificar que as respostas, em ambos os grupos, se concentram no Tipo 3 e Tipo 4. Isso quer dizer que as crianças tendem a atribuírem ao ponto a função de finalizar o texto e de separar as frases.

Importante ressaltar que havia crianças que combinavam dois ou três tipos de respostas em suas explicações como mostra a Tabela 4.4.

Tabela 4.4 Número de crianças quanto à combinação de respostas relativas aos usos e funções atribuídos ao ponto em cada grupo.

TIPOS DE RESPOSTAS	GRUPO 1	GRUPO 2
	(sem instrução) (n=11)	(com instrução) (n= 17)
Tipo 1	0	0
Tipo 2	1	1
Tipo 3	3	1
Tipo 4	1	2
Tipo 5	0	0
Tipos 1 e 3	1	1
Tipos 1, 3 e 4	1	0
Tipos 2 e 3	0	1
Tipos 3 e 4	4	9
Tipos 3, 4 e 5	0	1
Tipos 4 e 5	0	1

Note-se, que o Tipo 1 e o Tipo 5 nunca aparecem de forma isolada, estando sempre associados a outros tipos de respostas. As combinações Tipo 3 e Tipo 4 foram as mais freqüentes, tanto no geral como em cada grupo de crianças: 36,3% do total de 11 crianças do Grupo 1 e 52,9% das 17 crianças do Grupo 2. No entanto, a combinação dos tipos 3 e 4 é bem mais alta no Grupo 2.

Para investigar se os dois grupos difeririam em relação ao uso isolado ou combinado de respostas, elaborou-se a Tabela 4.5.

Tabela 4.5: Número e porcentagem de crianças que deram respostas isoladas e combinadas em cada grupo.

RESPOSTAS	GRUPO 1 (sem instrução) n=11	GRUPO 2 (com instrução) n= 17
Isolada	5 (45,5)	4 (23,5)
Combinada	6 (54,5)	13 (76,5)

Observa-se que as crianças do Grupo 1 se distribuem quase que igualmente entre o uso de respostas de forma isolada e combinada

(45,5% de isoladas e 54,5% de combinadas), enquanto as crianças do Grupo 2 usaram mais respostas combinadas (76,5%). O percentual de respostas combinadas é bem maior no Grupo 2 do que no Grupo 1. Tais resultados sugerem que as crianças do Grupo 2 identificam mais apropriadamente a polivalência do uso do ponto do que as do Grupo 1 na medida em que atribuem ao ponto mais de uma função no texto.

#### 4.2- As funções atribuídas à vírgula

Um total de 15 crianças usou a vírgula em suas reproduções, sendo questionadas a respeito dos usos e das funções que atribuíam a essa marca de pontuação. Apenas uma criança do Grupo 1 atribuiu função à vírgula, sendo os demais casos, analisados a seguir, relativos às respostas das crianças do Grupo 2. As respostas das crianças foram agrupadas em dois tipos, quais sejam:

Tipo 1: respostas em que à vírgula é atribuída uma função prosódica, em que essa pontuação é usada para se fazer pequena pausa para descansar a voz, no momento da leitura do texto, ou para descansar, no momento da escrita.

Exemplo 10:

*"E: O outro sinal que você usou foi a vírgula. Por que você usou a vírgula aqui?"*

**CRIANÇA: *Porque... pra dar um pause... pra você descansar...***

*E: Pra que é que serve a vírgula num texto?"*

**CRIANÇA: *A vírgula serve pra parar, descansar. Assim, eu tô lendo, aí tem uma vírgula, aí eu paro, descanso um pouquinho, continuo.***

*E: Então, quando usamos a vírgula?"*

**CRIANÇA: *Vírgula, às vezes quando você está lendo, aí a história está aqui, tem uma vírgula, você pára e depois descansa a voz e depois volta na história.)"***

*(G.U, alfabetização, nº 36, usou 1 vírgula)*

Exemplo 11:

*E: Por que você usou a vírgula aqui, aqui? Por que você decidiu colocar essas vírgulas?*

**CRIANÇA: Porque primeiro falou uma coisa, aí você pára pra descansar e tem que... aí bota a vírgula, e pára a estrofe, e vai botando ...as outras.**

*E: Então, pra que é que serve a vírgula?*

**CRIANÇA: Para dar um momento de descansar pra continuar a escrever.**

*E: Descansar de quê?*

**CRIANÇA: De... de escrever.**

*E: Quando é que se usa a vírgula?*

**CRIANÇA: Para descansar um momento de escrever.**

*(K.S.A, 1ª série, nº47, usou 9 vírgulas)*

Tipo 2: respostas em que a vírgula é atribuída a função de separar uma palavra da outra ou uma frase da outra, com a finalidade de deixar o texto mais organizado.

Exemplo 12 (Anexo III, reprodução escrita da criança):

"(...)

*E: Um dos sinais de que você falou foi a vírgula, não foi? Veja só... você usou aqui, aqui (o examinador aponta para os locais onde se encontram vírgulas). Por que você usou essas vírgulas nesses lugares?*

**CRIANÇA: Por causa que ela disse "obrigado" aqui, aí ela parou um tempo e disse de novo.**

*E: E aqui, nesse caso? Referindo-se ao trecho "Sementes azuis, vermelhas e amarelas".*

**CRIANÇA: Aqui são três, aí, quando são três, você coloca uma vírgula.**

*E: São três o quê?*

**CRIANÇA: São três sementes.**

*E: E coloca a vírgula aí por quê?*

**CRIANÇA: Porque, se eu não fosse colocar aí, aí seria apenas azuis e vermelhas (ao reler o trecho da frase, insere a conjunção 'e' a pronuncia em voz alta).**

*E: Aqui você disse: "A florzinha que não tinha ninguém para brincar, as árvores grandes nunca tinham convidado a florzinha para brincar". Por que você colocou a vírgula aqui?*

**CRIANÇA: Por causa que aqui ela já ia começar a falar de outra coisa.**

*E: Veja só P.: pra você pra que serve a vírgula?*

**CRIANÇA: Pra poder começar outra coisa, falar de outra coisa e pra falar mais coisas, mas como aqui (refere-se às diferentes cores das sementes).**

**E: Então, quando é que se usa a vírgula?**

**CRIANÇA: Quando, por exemplo, eu escrevi uma coisa e eu quero falar de outra, eu coloco a vírgula; e quando eu for colocar azuis, vermelhas e amarelas, coloco uma vírgula.**

*(P.C.M, 1ª série, nº 50, usou 4 vírgulas)*

Note-se que, apesar de a vírgula, assim como o ponto, serem sinais de pontuação de uso polivalente, apenas dois tipos de respostas foram classificados a partir das falas das crianças, o que pode ser explicado pela amplitude dada a cada um dos tipos. Remeter à vírgula a função de 'descansar para escrever ou ler', ou de 'separar palavras ou frases' pode contemplar, indistintamente, qualquer uso de vírgula.

A Tabela 4.6, a seguir, mostra a distribuição dos tipos de respostas em relação à vírgula por grupos de crianças.

Tabela 4.6: Número de crianças quanto à combinação de respostas relativas aos usos e funções atribuídos à vírgula em cada grupo.

TIPOS DE RESPOSTAS	GRUPO 1 (sem instrução) (n=1)	GRUPO 2 (com instrução) (n= 8)
TIPO 1	1	1
TIPO 2	0	4
TIPOS 1 e 2	0	3

Ao que parece, atribuir à vírgula a função de 'pausa para descansar' (Tipo 1) não é suficiente para as crianças do Grupo 2, uma vez que esse tipo de resposta tende a aparecer associada à função de 'separar palavras ou frases' (Tipo 2). É interessante ressaltar que a passagem da história original, em que se separam por vírgulas as

cores de sementes a serem plantadas pelo passarinho, foi citada ou indicada, em entrevista, por todas as crianças que usaram a resposta Tipo 2, o que vem justificar a precisão desse tipo de resposta.

Esse dado, por sua vez, revela uma correspondência entre o emprego da vírgula e a função atribuída a ela. A resposta do Tipo 1, em contrapartida, parece justificar os demais usos da vírgula (convencional ou não convencional), aos quais a criança remete uma função prosódica (pausa). Possivelmente, essa justificativa, além do respaldo histórico, faça parte do discurso escolar.

#### 4.3- As funções atribuídas à interrogação

Um total de oito crianças usou a interrogação em suas reproduções, sendo questionadas a respeito dos usos e das funções que atribuíam a essa marca de pontuação. A interrogação, diferentemente do ponto, teve poucos usos e funções a ela atribuída, como mostrado a seguir:

Tipo 1: respostas em que à interrogação é atribuída a função de introduzir o discurso direto, ou seja, é indicar que o personagem está dizendo algo.

Exemplo 13 (Anexo IV, reprodução escrita da criança):

"(...)

*E – O outro sinal que você usou foi esse aqui. Como é o nome dele?*

*CRIANÇA: Interrogação.*

*E: Por que é que você o colocou aqui?*

*CRIANÇA: **Porque aqui ela tá per...ela tá dizendo.***

*E: Pra que serve esse sinal num texto, T.?*

*CRIANÇA: **Pra quando a pessoa da história está falando...ou quando falando.***

*E: Quando se usa?*

*CRIANÇA: **A gente usa para ...**(T. silencia)*

*E: Diga o que você acha...*

*CRIANÇA: **Aqui"(...) viu um passarinho e ela disse? é porque ela"... aqui ela tava dizendo um negócio."***

*(T.A, alfabetização, nº 33, usou 1 interrogação)*

Tipo 2: respostas em que à interrogação é atribuído o uso em frases interrogativas.

Exemplo 14:

"(...)

*E: Por que você colocou essa daqui, essa curvinha com um pontinho embaixo, por quê?*

**CRIANÇA: Porque ela respondeu, não...ela perguntou.**

*E: Quem foi que perguntou?*

**CRIANÇA: A florzinha.**

*E: Pra que é que serve essa curvinha aqui com esse pontinho?*

**CRIANÇA: Pra perguntar.**

*E: Quando é que se usa esse sinal num texto?*

**CRIANÇA: É quando vai perguntar."**

*(T.S.B.C, alfabetização, nº27, usou 1 interrogação)*

Exemplo 15:

"(...)

*E: O outro sinal de que você falou foi esse daqui, não foi, o ponto de interrogação? Por que você o usou aqui?*

**CRIANÇA: Porque ele... porque é uma dúvida, é uma pergunta. Você está me perguntando essas coisas, aí, se você estivesse escrevendo pra mim, você botava esse ponto daí, ponto de interrogação.**

*E: Pra que é que serve o ponto de interrogação?*

**CRIANÇA: Pra quando tiver fazendo alguma pergunta.**

*E: Então, quando é que se usa o ponto de interrogação num texto?*

**CRIANÇA: Se usa quando está em dúvida, quando não sabe o que a pessoa vai falar."**

*(L.U, 1ª série, nº 48, usou 3 interrogações)*

Importante considerar que essa pontuação foi identificada por todos as crianças que a empregaram em suas reproduções.

A Tabela 4.7 apresenta a distribuição dos tipos de respostas por crianças.

Tabela 4.7: Número de crianças quanto à combinação de respostas relativas aos usos e funções atribuídos à interrogação em cada grupo.

<b>TIPOS DE RESPOSTA</b>	<b>GRUPO 1 (sem instrução) n=2</b>	<b>GRUPO 2 (com instrução) n= 6</b>
<b>Tipo 1</b>	1	0
<b>Tipo 2</b>	1	6

Observa-se que a criança do Grupo 1, ao atribuir à interrogação uma função que não lhe é própria, foi guiada por sua forma não convencional de usar essa marca de pontuação em sua reprodução, o que, inevitavelmente, a fez incorrer nesse tipo de resposta e pode ser notado em sua fala "*porque aqui ela tá **per**....ela tá dizendo*". As crianças do Grupo 2 e a outra criança do Grupo 1, por sua vez, atribuíram à interrogação sua função apropriada.

Diferentemente do que foi observado em relação ao ponto e à vírgula, as explicações das crianças não envolveram combinações de tipos de respostas. Em outras palavras, salvo o caso em que a resposta da criança foi visivelmente motivada pelo uso não apropriado, a criança interpretou a interrogação como uma marca de questionamento que poderia estar no discurso direto (em fala de personagem) ou na narração.

#### **4.4- As funções atribuídas ao travessão**

Um total de 11 crianças usou o travessão em suas reproduções, sendo questionadas a respeito dos usos e das funções que atribuíam a essa marca de pontuação. Semelhante ao que ocorreu em relação à vírgula, apenas dois tipos de respostas foram identificados, conforme descrito e exemplificado a seguir:

Tipo 1: respostas em que ao travessão é atribuída a função de indicar o discurso direto, marcando turnos de fala.

## Exemplo 16:

" (...)

*E: O outro sinal de pontuação de que você falou foi o travessão. Por que você decidiu colocar o travessão aqui, aqui e aqui, Victor?*

**CRIANÇA: Porque é a fala dele.**

*E: Fala de quem?*

*CRIANÇA: Da florzinha e do pássaro.*

*E: Pra que é que serve esse sinal?*

**CRIANÇA: Pra mostrar que são os personagens que estão falando.**

*E: Quando se usa esse sinal num texto?*

**CRIANÇA: Quando você vai colocar a fala de alguém.**

*(V.A.P, 1ª série, nº 61, usou 4 travessões)*

Tipo 2: respostas em que ao travessão é atribuída a função de separar sílabas de palavras. Neste caso, o travessão foi entendido como sendo o hífen.

## Exemplo 17:

" (...)

*E: O outro sinal de pontuação de que você falou foi "o traço", não foi?*

*CRIANÇA: foi..*

*E: Tem traço aqui e tem traço aqui, aqui. Por que você decidiu colocá-los nesses lugares?*

**CRIANÇA: Esse traço aqui "Surpre- sa"**

*E: Por quê?*

**CRIANÇA: Por causa que aqui ele não deu pra continuar.**

*E: Continuar o quê?*

**CRIANÇA: Aqui na palavra "surpresa" não deu pra continuar.**

*E: E esse outro traço aqui?*

*CRIANÇA: Aqui foi por causa que ela foi falar com ele.*

*E: Ela quem?*

*CRIANÇA: A florzinha e o passarinho.*

*E: Pra que é que serve esse tracinho num texto?*

*CRIANÇA: Pra quando a pessoa for falar ou então quando uma palavra, quando você estiver escrevendo uma palavra e tiver aquela linha... não der mais, você coloca ele e coloca o resto da palavra embaixo.*

*E: Quando é que se usa esse tracinho, Patrícia?*

*CRIANÇA: **Quando tiver aquele tracinho, você estiver escrevendo aí não der mais aí você coloca.***

*(P.C. M, 1ª série, nº 50, usou 9 travessões)*

A Tabela 4.8 ilustra a distribuição das respostas relativas ao travessão.

Tabela 4.8: Número de crianças quanto à combinação de respostas relativas aos usos e as funções atribuídos ao travessão em cada grupo.

<b>TIPOS DE RESPOSTAS</b>	<b>GRUPO 1 (sem instrução) (n= 0)</b>	<b>GRUPO 2 (com instrução) (n= 11)</b>
<b>Tipo 1</b>	0	9
<b>Tipo 1 e 2</b>	0	2

As crianças do Grupo 2 tendem a usar a resposta Tipo 1, atribuindo ao travessão a função de introduzir turnos de fala. Note-se, ainda, que a resposta Tipo 2, como pode ser visto no Exemplo 33, acima, está sempre associada à resposta Tipo 1, tendo sido usada por duas crianças; portanto, a totalidade das crianças do Grupo 2 atribuiu ao travessão a função de indicar turno de fala, função que lhe é peculiar. Ressalte-se que a função a que se refere a resposta Tipo 2 não se constitui uma função do travessão e, sim, do hífen. Esse tipo de resposta parece ter sido guiado por uma semelhança gráfica entre essas marcas de pontuação.

#### **4.5- As funções atribuídas aos dois-pontos**

Um total de quatro crianças usou os dois-pontos em suas reproduções, sendo questionadas a respeito dos usos e das funções que atribuíam a essa marca de pontuação. Semelhante ao que ocorreu em relação à vírgula, à interrogação e ao travessão, apenas

dois tipos de respostas foram identificados em relação aos dois-pontos, como descrito e exemplificado a seguir:

Tipo 1: respostas em que aos dois-pontos é atribuída a função de introduzir a fala de personagens, separando o discurso direto da narrativa. Muitas das respostas associavam os dois-pontos ao travessão.

*Exemplo 18:*

" (...)

*E: O outro sinal de pontuação que você usou foram esses dois-pontos. Por que você decidiu colocá-los aqui? Você usou aqui, aqui, aqui....*

*CRIANÇA: Eu não sei. Eu pensei que era preciso e resolvi fazer.*

*E: Você quer dar uma olhadinha aqui (apontando para os sinais de dois-pontos usados).*

*CRIANÇA: Ah!! já sei porque foi. Porque era... porque o passarinho ia falar, ou a florzinha, aí, pra separar, não ficar pegado, eu usei os dois-pontos.*

*E: Pra que é que servem os dois-pontos?*

*CRIANÇA: Acho que é pra separar. Por exemplo, eu escrevi: "o passarinho disse:", aí eu boto os dois-pontos pra separar o que o passarinho vai... o que o passarinho disse.*

*E: Então, quando se usam os dois-pontos?*

*CRIANÇA: Eu acho que eles servem pra separar quando a .... o personagem vai falar, aí a frase está aqui... aí, pra separar, usa os dois-pontos."*

*(L.M.M, 1ª série, nº 56, usou 4 dois-pontos)*

Tipo 2: respostas em que aos dois-pontos é atribuída a função tipicamente escolar, presente em tarefas e exercícios, para indicar o que deve ser feito pela criança.

Exemplo 19:

" (...)

*E: O outro sinal de pontuação que você disse ter usado foram os dois-pontos, não foi? Por que você decidiu colocá-los aqui, P?*

*CRIANÇA: Porque ele ia falar, o passarinho.*

*E: O passarinho ia falar... E aqui? "Aí a florzinha disse curiosa:".*

*CRIANÇA: Porque ela também ia falar.*

*E: Então, pra que você acha que servem os dois-pontos?*

*CRIANÇA: Pra quando eu for fazer uma tarefa, aí eu coloco os dois-pontos pra poder colocar as questões embaixo.*

*E: Quando é que se usa esse sinal num texto?*

*CRIANÇA: Pra poder colocar embaixo as questões e as coisas da pergunta que tiver".*

*(PCM, 1ª série, nº 50, usou 9 dois-pontos)*

A Tabela 4.9 ilustra a distribuição das respostas relativas ao travessão.

Tabela 4.9: Número de crianças quanto à combinação de respostas relativas aos usos e às funções atribuídos ao travessão em cada grupo.

<b>TIPOS DE RESPOSTAS</b>	<b>GRUPO 1 (sem instrução) (n= 0)</b>	<b>GRUPO 2 (com instrução) (n= 4)</b>
<b>Tipo 1</b>	0	3
<b>Tipo 1 e 2</b>	0	1

Como se pode perceber, as quatro crianças justificaram o emprego dos dois-pontos atribuindo-lhes a função Tipo 1. Nessa localização, limite entre narrativa e discurso direto, os dois-pontos aparecem sempre associados ao discurso direto com a finalidade de organizar o texto no que se refere à introdução das falas dos personagens. De certa forma, houve uma vinculação do uso dos dois pontos ao do travessão. Apenas uma criança, como pode ser visto no

exemplo 35, também identificou os dois-pontos como uma marca de pontuação usada em tarefas escolares.

#### 4.6. As funções atribuídas à exclamação

As respostas dadas pelas quatro crianças que usaram a exclamação em suas reproduções foram agrupadas como únicas: à exclamação foi atribuída a função de indicar estados emocionais de espanto, tristeza, surpresa. O Exemplo 20, a seguir, ilustra este caso:

" (...)

*E: O outro sinal de que você falou foi o de exclamação, não foi isso?*

*CRIANÇA: Foi.*

*E: Você usou aqui, aqui. Por que você decidiu colocá-lo aí?*

*CRIANÇA: **Porque o ponto de exclamação deve ser botado quando a gente fala rápido, ou assim quando fica alegre, quando fala com mais força, quando está uma voz mais forte.***

*E: Por exemplo, R....*

*CRIANÇA: **Por exemplo: "Estou tão feliz!" (a criança, ao pronunciar a palavra 'feliz', aumenta a intensidade da voz). Aí você fala muito alto, com muita força, aí deve colocar o ponto de exclamação.***

*E: Então, pra que é que serve esse ponto de exclamação?*

*CRIANÇA: **O ponto de exclamação serve pra se botar quando uma frase termina com som forte.***

*E: Quando se usa o ponto de exclamação num texto?*

*CRIANÇA: **Quando a gente diz alto, quando a gente diz com força, com alegria, com susto, assim".***

*(R.N. nº 52, 1º série, usou 8 exclamações)*

Pelo exposto, nota-se que o fato de atribuir múltiplos usos e funções às marcas de pontuação está associado a dois fatores:

- (a) à natureza da marca de pontuação: há pontuações que possuem múltiplos usos e funções dentro de um texto. A vírgula é um clássico exemplo. Enquanto outras marcas como o travessão e a interrogação, possuem usos mais restritos e específicos;

- (b) ao conhecimento da criança sobre marcas de pontuação: mesmo tendo múltiplos usos, como o ponto, uma marca de pontuação pode ser entendida como tendo usos mais restritos. Isso vai depender do nível de conhecimento da criança sobre pontuação. Por exemplo, as crianças do Grupo 1 atribuíam menos usos e funções ao ponto do que as do Grupo 2. Ao que parece, as crianças que têm maior domínio da pontuação conseguem combinar os usos e funções, enquanto as do Grupo 1 tendem a atribuir um único uso ou função a uma determinada marca, mesmo que ela seja passível de ter mais de uma função e múltiplos usos. Este é um aspecto do desenvolvimento que será discutido no capítulo final.

## 5 - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O presente estudo investigou o conhecimento de crianças sobre a pontuação a partir de dois aspectos: o uso de marcas de pontuação e a compreensão das marcas de pontuação empregadas. Esses aspectos foram analisados em uma mesma amostra de crianças que diferiam no respeitante ao nível de instrução formal que apresentavam quanto à pontuação: um grupo era composto por crianças de alfabetização que não haviam ainda sido instruídas sobre a pontuação no contexto escolar e outro, formado por crianças de primeira série que haviam sido formalmente instruídas sobre este tema em sala de aula. Ambos os grupos incluíam crianças que já sabiam ler e escrever, mas que variavam quanto ao fato de haverem ou não sido instruídas sobre a pontuação na escola. Com uma amostra desse tipo, pretendeu-se examinar o desenvolvimento da criança no conhecimento sobre a pontuação.

Tanto o exame do uso como o da compreensão sobre a pontuação foram realizados a partir de reproduções de uma história apresentada às crianças. Optou-se por uma reprodução e não pela produção livre de uma história porque se desejava propiciar o aparecimento de uma grande variedade de marcas de pontuação, para que fosse possível examinar o seu emprego e examinar a interpretação que a criança dava a essas marcas. Caso fosse solicitada uma produção livre por parte das crianças, era possível que muitas marcas de pontuação não aparecessem e isso limitasse, em muito, a análise neste estudo. Assim, acreditou-se que uma reprodução permitiria à criança se deparar com a necessidade de produzir determinadas marcas de pontuação que talvez não produzisse em um texto livre. Além disso, uma outra vantagem de se trabalhar a produção de marcas de pontuação a partir de uma reprodução é o fato de que todos os participantes são expostos a um mesmo texto e a um mesmo conjunto de marcas de pontuação, sendo este controle um recurso metodológico bastante proveitoso no sentido de que torna mais significativo o fato de a criança reproduzir ou não uma dada pontuação que estava originalmente presente no texto apresentado para reprodução. Assim, o presente estudo traz uma contribuição importante, do ponto de vista metodológico, para a pesquisa sobre pontuação.

Diante dos objetivos propostos, da amostra utilizada e da forma como o estudo foi planejado, elaborou-se uma pesquisa original cujos dados podem contribuir para a literatura na área, que, de modo geral, se caracteriza por estudos que:

- (a) investigam aspectos concernentes às concepções e práticas didáticas relativas ao ensino da pontuação, como aqueles

desenvolvidos por Silva e Brandão (1999), Leal e Guimarães (1999), Pizani, Pimentel e Zunino (1998);

- (b) se concentram, unicamente, na produção de marcas de pontuação, como as de Ferreiro e Zuccheromaglio (1993), Ferreiro e Teberosky (1984), e os estudos de caso, numa perspectiva longitudinal, de Kato (1988) e Mayrink-Sabinson (1993) que investigaram a pontuação inserida no desenvolvimento da produção escrita relativa à construção de textos; e
- (c) abordam a produção e a concepção infantil sobre pontuação, como o de Rocha (1996) e o estudo de caso de Anderson (1996).

Rocha (1996), ao abordar as questões relativas à compreensão da criança da pontuação, utilizou-se de entrevistas clínicas feitas com duplas de crianças, a partir de tarefas de revisão de um texto redigido por outro autor, a fim de identificar a habilidade da criança em pontuar, perceber os acertos, erros e omissões dos sinais de pontuação num texto narrativo. O presente estudo, diferentemente, focalizou os usos e funções atribuídos pelas crianças a partir do texto produzido por elas próprias, colocando a criança não como revisora de um texto, mas como leitora de seu próprio texto, tendo que explicar a alguém (examinador) os usos e funções que ela própria atribuiu às marcas de pontuação empregadas em seu texto quando o produziu.

O presente estudo ratifica os resultados encontrados por Ferreiro e Zuccheromaglio (1993), Ferreiro e Teberosky (1984) e Rocha (1996), dentre outros, no que se refere à identificação de uma progressão quanto ao uso das marcas de pontuação. Entretanto, se diferencia deles quando focaliza a instrução formal e identifica seu efeito sobre essa progressão no uso (variedade, localização e frequência das marcas de pontuação usadas). O efeito da instrução formal pôde ainda ser observado sobre a progressão identificada na compreensão que as crianças tinham das marcas de pontuação usadas em seus textos.

Ainda sobre a produção da pontuação, um aspecto levantado por este estudo refere-se à motivação para pontuar espaços considerados privilegiados em concentrar marcas de pontuação, como o discurso direto e as passagens da narrativa para o discurso direto. Ferreiro (1996) e Rocha (1996) sugerem que a pontuação nesses espaços textuais decorre, sobretudo, da necessidade que a criança tem de diferenciar os trechos da narrativa dos trechos de discurso direto, quando são introduzidos os turnos de fala, explicada pela representação da fala na escrita. Os resultados destes estudos indicam que a criança produz o discurso direto, sem necessariamente

usar marcas de pontuação, como também sugere haver outra causa além daquela que favorece o uso de pontuação no discurso direto: os usos e funções que as marcas de pontuação assumem neste trecho parecem ser um fator que influencia tanto o uso da pontuação empregada quanto a compreensão que a criança tem das marcas usadas em seu próprio texto.

Nos Capítulos 3 e 4 foram apresentados os resultados deste estudo, os quais abordaram, respectivamente, o uso de marcas de pontuação e a compreensão dessas marcas em textos reproduzidos pela própria criança. À medida que resultados foram sendo apresentados, foram realizadas discussões pontuadas relativas a cada aspecto analisado. Neste capítulo final, entretanto, procurar-se-á tratar os dados de forma mais integrada, discutindo os principais resultados e as conclusões mais importantes para as questões investigadas. Por fim, serão sugeridas pesquisas futuras e discutidas implicações pedagógicas do estudo.

### **5.1- O uso das marcas de pontuação no texto**

*Quanto à variedade e combinação de pontuações em um mesmo texto*

Comparando-se os grupos em relação à produção de marcas de pontuação, encontrou-se uma significativa superioridade das crianças que haviam sido instruídas em pontuação na escola (primeira série) sobre aquelas que não haviam recebido tal instrução (alfabetização). Uma das principais diferenças entre os grupos foi quanto ao número e quanto à variedade de marcas de pontuação empregadas nas reproduções. As crianças da primeira série, além de empregarem maior quantidade de marcas de pontuação, utilizavam uma maior variedade de sinais, inclusive fazendo combinações diversas no uso dessas marcas em uma mesma reprodução. Por outro lado, com frequência as crianças da alfabetização não pontuaram seus textos, e as que o fizeram, usavam, preferencialmente, apenas o ponto para finalizar a história. Ao que parece, o ponto final é considerado como uma marca fundamental na escrita de textos, cumprindo a importante função de indicar o seu término. Essa função é considerada relevante mesmo entre as crianças que não receberam instrução formal sobre a pontuação na escola.

Essa diferença entre os grupos revela que, assim como na aquisição da língua escrita, parece haver uma tendência evolutiva no uso dos sinais de pontuação. Somente depois da aquisição e compreensão da língua escrita é que a criança parece começar a preocupar-se com a pontuação que é entendida como um signo não

alfabético. Os estudos de Mayrink-Sabinson (1993), Silva e Brandão (1997), Kato (1988) e Ferreiro & Teberosky (1984) corroboram tais observações quando indicam que, para essas crianças (em processo inicial de aquisição da escrita), a pontuação é ainda um elemento desnecessário, uma vez que para elas a atividade reflexiva estaria centrada na aquisição do sistema gráfico (preocupação com a forma de "dizer" por escrito e com os aspectos convencionais da escrita). A partir do momento em que sua preocupação se desloca para a inteligibilidade do texto é que a pontuação passa a ser um novo elemento na construção do texto escrito. As crianças que foram instruídas sobre a pontuação parecem estar sensíveis a isso, enquanto as que não foram instruídas sobre sinais de pontuação não demonstram tal sensibilidade.

#### *Quanto à localização da pontuação no texto*

A análise dos dados da produção revela ainda que, inicialmente, a criança tende a pontuar os limites externos do texto, para, em seguida, pontuar seu interior. Isso pode ser observado quando as crianças da alfabetização, ao usarem marcas de pontuação, localizaram-nas nos limites externos do texto, enquanto as crianças da primeira série distribuíram a pontuação por todo o texto. Note-se, todavia, que as crianças que usaram pontuação interna, quase em sua totalidade, haviam pontuado o texto externamente, o que indica haver um sentido evolutivo no uso da pontuação de 'fora' para 'dentro' e uma relação entre pontuar nos limites externos e o domínio geral da pontuação. Esta conclusão está de acordo com a literatura.

Ferreiro (1996), por exemplo, indica a letra maiúscula como um primeiro indício de pontuação nos limites externos do texto (nesse caso, limite externo inicial), seguida do ponto final como marcador do limite externo final. Ênfase semelhante é indicada por Rocha (1994), ao afirmar que a letra maiúscula pode constituir-se como um primeiro indicativo de maturidade em pontuação.

A localização interna da pontuação foi ainda examinada em função do trecho em que era empregada: se no discurso direto ou se na narrativa. Os resultados apresentados no Capítulo 3 confirmam que os trechos de discurso direto, bem como as passagens entre a narrativa e o discurso direto, são espaços textuais privilegiados em receber pontuação, quando se trata de texto de gênero narrativo como a história. Este dado está em acordo com os resultados obtidos em outros estudos, como o de Rocha (1996), Ferreiro e Zucchermaglio (1993) e Ferreiro (1996). Acontece porém, que ao identificar que pouco mais de  $\frac{3}{4}$  das crianças da alfabetização reproduzem o discurso direto, e não o pontuam, ao passo que cerca

de  $\frac{3}{4}$  das crianças da primeira série reproduziram o discurso direto pontuando esse trecho, pode-se dizer que existe algo, além do discurso direto, que interfere na frequência do uso da pontuação. A necessidade de diferenciar os trechos de narrativa propriamente dita dos trechos de discurso direto ao introduzir turnos de fala, parece não ser suficiente como fator que desencadeia a pontuação, fazendo com que os diálogos concentrem marcas de pontuação.

Os resultados do presente estudo trazem à tona um dado importante para uma compreensão do desenvolvimento da pontuação. Observou-se que, primeiro, a criança reproduz o discurso direto, porém, sem pontuá-lo. Isso significa que a criança percebe a existência do discurso direto, mas não emprega pontuação no mesmo. Em seguida, a criança é capaz de produzir e, também, pontuar este trecho, reconhecendo a necessidade de empregar marcas de pontuação apropriadas. Essa progressão identificada implica dizer que entre discurso direto e pontuação não existe uma relação direta perfeita, ou seja, o uso do discurso direto não leva, necessariamente, ao emprego de marcas de pontuação. Ao que parece, apesar de o discurso direto e de os limites entre ele e a narrativa serem espaços considerados privilegiados em receber sinais de pontuação, isso nem sempre ocorre, pois depende do nível de conhecimento que a criança possui sobre as marcas de pontuação. Nesse sentido, o ensino formal parece contribuir, como mostram as comparações entre séries nesta investigação.

Os dados mostraram, ainda, que o discurso direto e os limites entre narrativa e discurso direto são locais que agregam não somente maior frequência e variedade de pontuação, mas também que demandam o emprego de marcas de pontuação específicas, tais como dois-pontos, travessão, interrogação e exclamação. Tais marcas parecem estar associadas ao domínio do discurso direto e das convenções de pontuação, que, no contexto escolar, frequentemente é iniciado na primeira série e aprofundado nas séries seguintes. Note-se, ainda, que as marcas de pontuação típicas do discurso direto, do ponto de vista gramatical, possuem funções mais definidas neste trecho, o que influencia o uso convencional dessas marcas desde cedo, como discutido a seguir. As funções que as marcas de pontuação exercem neste espaço textual parecem ser um outro fator capaz de influenciar o uso de pontuação no discurso direto.

#### *Quanto ao uso de pontuação de forma não convencional*

Alguns dados importantes foram revelados quanto ao uso de pontuação não convencional. Primeiro, em termos de desenvolvimento, inicialmente a criança parece ter a idéia de onde deve pontuar no texto, visto que se observou uma baixa frequência

de erros cometidos por inadequação de local. Posteriormente, a criança desenvolve a idéia de 'qual' sinal usar, estando isso relacionado a uma alta freqüência de erros por inadequação de signos. Como será discutido mais adiante, neste capítulo, a instrução escolar poderia auxiliar as crianças na superação dessas dificuldades.

Segundo, os erros mais expressivos incidem sobre o ponto nos limites internos do texto e a vírgula, observando-se o oposto em relação a outras marcas, como o travessão, os dois-pontos e a exclamação. Uma possível explicação para isso é que há marcas de pontuação cuja função no texto parece ser mais evidente à criança, enquanto a de outras marcas não é tão claramente percebida. Isso talvez ocorra porque há marcas de pontuação que possuem funções únicas e bem definidas no texto, como, por exemplo, a interrogação e a exclamação. Outras marcas, entretanto, possuem várias funções no texto, como ocorre à vírgula e ao ponto. Assim, as marcas que podem acumular vários usos e funções no texto são mais difíceis de serem usadas apropriadamente, dificultando à criança perceber suas possibilidades de uso e suas funções, levando-a a incorrer em erros.

De uma maneira geral, o uso não convencional por inadequação do signo se deu, sobretudo, quando o ponto ou a vírgula tomaram o lugar: (a) da interrogação, em frase interrogativa direta; (b) da exclamação, em frase exclamativa; (c) dos dois-pontos, para introduzir turnos de fala; (d) ou quando a vírgula, especificamente, tomava o lugar do ponto ao término de uma frase declarativa.

Por sua vez, o uso não convencional por inadequação de lugar se deu quando o ponto e a vírgula foram usados: (a) separando termos, que, do ponto de vista sintático, estão ligados diretamente entre si (sujeito e predicado, verbo e objeto, nome e complemento nominal); (b) no caso da vírgula, separando frases já devidamente pontuadas, caracterizando-se por uma superpontuação.

Em termos de desenvolvimento, um fato curioso ocorre: crianças que sabem menos sobre pontuação erram menos do que crianças que sabem mais. Isso, entretanto, não é um paradoxo, pois as crianças que erram menos são aquelas que produzem menos marcas de pontuação em seus textos, enquanto as que produzem mais marcas de pontuação (maior número e variedade) estão mais expostas à possibilidade de errar. Fenômeno semelhante é observado em relação à ortografia: quanto mais escrevem textos mais incorrem em erros ortográficos.

As razões acima apontadas, no entanto, não esgotam todos os fatores que estão envolvidos no uso não convencional de sinais de pontuação, como indicado no Capítulo 1. Entretanto, com base nos dados obtidos nesta investigação, tais razões foram aquelas mais relacionadas aos usos não convencionais identificados.

Evidentemente, com o avanço em escolaridade, tanto crianças como até mesmo adultos incorrem em inadequações de uso de sinais de pontuação de outra ordem que, contudo, não serão comentadas neste estudo, considerando os limites de seus objetivos.

### **5.2- A compreensão das marcas de pontuação no texto produzido pela própria criança**

As justificativas das crianças dos usos e funções atribuídos às marcas de pontuação que elas próprias fizeram em suas reproduções (ver Capítulo IV) também indicam uma evolução na compreensão da criança de sinais de pontuação.

As justificativas da pontuação oferecidas pelas crianças não instruídas apontam para a idéia de que existe uma associação entre uma pontuação e um uso ou função única. Esta é uma associação bastante elementar e que não corresponde ao que de fato ocorre às marcas de pontuação em um texto, que, na realidade, podem ter funções múltiplas. Esse tipo de associação foi mais freqüente entre as crianças que não haviam sido instruídas sobre pontuação na escola. Esta idéia que a criança inicialmente apresenta esclarece as razões de algumas dificuldades das crianças em produzir determinadas marcas de pontuação, como observado na discussão acima.

Por sua vez, as justificativas das crianças que receberam instrução formal sobre pontuação indicam que elas são capazes de atribuir vários usos a uma mesma marca de pontuação, como ocorreu, por exemplo, em relação ao ponto, ao qual era atribuído um grande número de usos e funções no texto. De modo geral, os dados indicam que a criança primeiro identifica algumas funções específicas das marcas de pontuação no texto, para, depois, compreender que este mesmo sinal pode ter mais de um uso e cumprir funções variadas dentro do texto.

A passagem de uma associação biunívoca (um sinal – uma função) para uma associação mais complexa (um sinal – várias funções) pode ser considerada um grande avanço no conhecimento da criança sobre pontuação, avanço este observado entre as crianças que já haviam sido instruídas sobre pontuação na escola. Isso, como mencionado, parece se refletir sobre as marcas de pontuação que as crianças empregam em seus textos.

O que foi até então discutido sobre compreensão de marcas de pontuação refere-se a aspectos gerais. Dadas as especificidades das diferentes marcas de pontuação, no entanto, faz-se necessário discutir cada uma delas com base nas explicações fornecidas pelas crianças neste estudo.

Em relação ao ponto, as explicações indicaram que, para as crianças ainda não instruídas sobre pontuação (alfabetização), a sua principal função é finalizar o texto. As crianças instruídas sobre sinais de pontuação (primeira série), por sua vez, atribuem ao ponto não apenas a função de finalizar o texto, como também a de separar frases e parágrafos. Nota-se que essas crianças atribuem mais de uma função a esta marca de pontuação, o que não ocorre entre as crianças da alfabetização. Acrescente-se que, de fato, como também notado na produção desse sinal, a função de sinalizar a conclusão do texto é algo considerado desde muito cedo pelas crianças, parecendo ser essa a primeira função atribuída a esse sinal.

Quanto à vírgula, a primeira função que lhe é atribuída é a de separar termos de uma frase, como indicado pelas explicações dadas pelas crianças da primeira série. Essas crianças, além daquela da alfabetização, também acrescentaram à vírgula outra função, como a de fazer uma pequena pausa na leitura do texto. Novamente, as crianças da primeira série atribuem mais de uma função à vírgula. Importante comentar que a idéia de que a vírgula serve para se fazer uma pequena pausa durante a leitura é comumente apresentada à criança na sala de aula. Nesse caso, a professora relaciona essa marca de pontuação à leitura do texto.

A interrogação, marca de pontuação usada e reconhecida por crianças da alfabetização e da primeira série, recebeu como principal função finalizar frases interrogativas diretas. Cabe comentar que a interrogação, como já explanado, possui função específica e bastante clara no texto. Isso parece ser compreendido pela criança desde cedo, mesmo por aquelas que ainda não foram formalmente instruídas sobre pontuação na escola.

À exclamação, aos dois-pontos e ao travessão, justificados apenas pelas crianças da primeira série, foi conferida a função principal: de marcar frases exclamativas relacionadas a sentimentos, introduzir turnos de fala e marcar as falas dos personagens no discurso direto, respectivamente. Semelhante ao que ocorre em relação à interrogação, essas marcas cumprem funções bastante específicas no texto as quais não provocam dúvidas nas crianças quanto ao seu emprego. No entanto, a compreensão que as crianças ainda não instruídas sobre a pontuação possuem dessas marcas não pode ser investigada, visto que esses sinais não estavam presentes em suas reproduções. Para investigar as funções atribuídas a esses sinais por essas crianças dever-se-ia apresentar-lhes um texto que contivesse tais sinais. Isso, entretanto, não foi feito neste estudo, visto que a tarefa de compreensão baseava-se nos sinais que haviam sido empregados pelas crianças em suas reproduções. Parece que a reprodução de um texto é mais adequada para investigar a produção de marcas de pontuação, e que a compreensão seja mais

apropriadamente investigada a partir da apresentação de um texto que contenha uma grande variedade de sinais de pontuação que possam ser considerados um a um durante a entrevista. Uma metodologia dessa natureza se assemelharia àquela utilizada por Spinillo, Rego, Lima e Souza (2002), em que os elos coesivos que desejavam investigar estavam presentes no texto apresentado à criança.

De modo geral, torna-se importante destacar alguns aspectos acerca do papel da pontuação na constituição do texto, segundo a compreensão das crianças nas séries investigadas. Para essa reflexão, tomaram-se, de forma ampla, todos os sinais de pontuação examinados. Aos olhos das crianças, a pontuação tem a função básica de:

- (a) marcar pausa para descansar: se, por um lado, indica uma relação equivocada que a criança estabelece entre a fala e a escrita, fruto do discurso escolar, por outro, pode indicar a necessidade de segmentação do texto com vistas a torná-lo compreensível, o que pode significar uma preocupação da criança com a compreensão do texto pelo leitor;
- (b) concluir o texto: função esta restrita ao ponto final do texto;
- (c) marcar mudança de assunto: a criança usa e justifica o uso do ponto, demarcando partes do texto em frases ou parágrafos, ou mesmo todo o texto (ponto finalizando o texto); e a vírgula, quando separando palavras de mesma função sintática (enumerando elementos, como em uma lista).
- (d) marcar o discurso direto: nessa função, a criança usa a interrogação, a exclamação, o travessão e os dois-pontos como marcas de pontuação particulares a esse trecho do texto. Há crianças, embora poucas, que explicitam uma vinculação entre os dois pontos e o travessão, ao introduzir em turnos de fala.

Tais funções expressam o conhecimento que as crianças apresentam sobre a pontuação, tanto em relação à compreensão quanto ao uso das marcas de pontuação em um texto. Esse conhecimento é influenciado pela instrução escolar, como mostraram as comparações entre os grupos apresentadas no Capítulo 3 e no Capítulo 4, relativos à produção e à compreensão, respectivamente, e o que foi acima discutido. No que se refere ao emprego da pontuação, os níveis identificados neste estudo (Capítulo 3) caracterizam as diferenças entre as duas séries investigadas. No que se refere à compreensão, a atribuição de várias funções a uma mesma marca de pontuação ilustra as diferenças entre as séries.

No entanto, como discutido adiante, a escola ainda tem um caminho a percorrer no sentido de promover uma prática de ensino

mais explícita sobre a pontuação e que se volte para o tratamento das dificuldades das crianças com a pontuação, principalmente aquelas relativas aos usos e às funções múltiplas que possuem os sinais de pontuação no texto. Esse assunto será discutido na seção dedicada às implicações educacionais

### **5.3- Pesquisas futuras**

Os dados referentes à presente investigação fornecem uma visão de desenvolvimento quanto ao uso e à compreensão que as crianças apresentam das marcas de pontuação. Ênfase especial deve ser dada à tarefa de compreensão adotada, visto que esse aspecto do conhecimento sobre pontuação não é tratado na literatura, à exceção do estudo de Rocha (1996) e do estudo de caso de Anderson (1996). No entanto, apesar da contribuição deste estudo, algumas limitações podem ser apontadas, bem como a necessidade de investigações futuras que visem esclarecer aspectos não tratados nesta pesquisa.

Uma das limitações identificadas foi que na tarefa de compreensão não se esgotaram todas as pontuações feitas pelas crianças, analisando-se apenas as marcas de pontuação reconhecidas por elas. Talvez, em estudo futuro, fosse interessante apresentar à criança uma história com diversas marcas de pontuação, questionando-a a respeito de cada uma das marcas presentes no texto. Além disso, seria interessante contrastar as crianças de um mesmo grupo em relação à compreensão que apresentam das marcas de pontuação em um texto reproduzido por elas com as marcas de pontuação presentes em um texto escrito por outro narrador. Um estudo dessa natureza permitiria examinar a compreensão da criança quando colocada como produtora de pontuação e como leitora de pontuação. Em seu próprio texto, a criança tem um significado a transmitir, ao pontuar, enquanto no texto de outro narrador, esse significado é atribuído por ele e não pela criança que lê o texto.

Uma outra limitação identificada foi o fato de não ter sido possível encontrarem-se níveis gerais de compreensão, da mesma forma como foi feito com a produção. Caso níveis de compreensão tivessem sido determinados, seria possível cruzarem-se os níveis de compreensão com os de produção e tentar relacionar esses dois aspectos a cada criança, estabelecendo-se relações entre produção e compreensão de marcas de pontuação.

Uma terceira limitação é que um estudo dessa natureza necessita de um número de participantes bem maior do que aquele deste estudo. Com uma amostra mais ampla, teria sido possível aplicarem-se testes estatísticos de forma mais freqüente e obter-se

um quadro mais preciso acerca das diferenças entre as séries investigadas. De qualquer forma, mesmo com essa limitação, foi possível extrair informações relevantes acerca do tema em estudo.

Pesquisas futuras poderiam dedicar-se ao exame da compreensão da pontuação em crianças ainda mais jovens do que aquelas investigadas neste estudo, como, por exemplo, crianças ao final da educação infantil que ainda não foram alfabetizadas. Poderiam, ainda, estender-se para crianças em séries mais adiantadas do ensino fundamental, procurando mapear o desenvolvimento da compreensão da pontuação de forma mais aprofundada do que o foi na presente pesquisa. Sem dúvida, a compreensão da pontuação em crianças necessita ser explorada, visto que a literatura negligencia esse aspecto que, na realidade, pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento da pontuação. É necessário explorar as hipóteses que as crianças apresentam sobre as marcas de pontuação em um texto.

#### **5.4- Implicações educacionais**

Considerando os resultados apresentados nos Capítulos 3 e 4 e as discussões acima levantadas, é possível apontar algumas implicações educacionais para o ensino de pontuação na escola:

- a. Uma vez que não há normas que definam todos os usos da pontuação em um texto que possam ser prontamente aplicadas pelas crianças, o ensino de pontuação não pode se basear na memorização ou em recomendações simplistas.
- b. Como ocorre em relação ao próprio sistema de escrita e à ortografia, por exemplo, a criança que pontua e que se depara com sinais de pontuação em textos diversos, cria hipóteses sobre essas marcas. Essas hipóteses precisam ser consideradas pela escola. Para tanto, o professor precisa conhecer quais as hipóteses que seus alunos possuem, tratando os erros como hipóteses inadequadas ou limitantes sobre a pontuação que precisam ser alteradas ou ampliadas.
- c. Para alterar e ampliar as hipóteses das crianças, a instrução sobre pontuação precisa ser mais explícita. Por exemplo, a idéia que as crianças têm de que uma pontuação tem apenas uma função específica no texto precisa ser reconsiderada. A instrução, nesse caso, deveria, explicitamente, voltar-se para tornar evidente à criança que há sinais que possuem vários usos funções, como, por exemplo, a vírgula.
- d. Expor as crianças a uma grande diversidade de marcas de pontuação desde cedo. Textos diferentes e textos de gêneros

distintos poderão propiciar esse amplo contato da criança com sinais de pontuação de diferentes tipos e com diferentes funções. É possível supor que o contato com textos leve as crianças a se questionarem sobre o que são essas marcas presentes no texto e para que servem. Através desse contato surgirão as hipóteses que poderão, então, ser trabalhadas pelo professor de forma sistemática e explícita.

A fim de verificar o efeito de práticas didáticas do ensino da pontuação sobre o desempenho da criança, propõe-se um estudo de intervenção em que um grupo controle estaria sujeito a uma prática tradicional de ensino sobre pontuação e um grupo experimental, a uma prática alternativa baseada em pontos como aqueles acima citados. O grupo controle estaria submetido ao ensino da pontuação a partir de frases isoladas, na perspectiva de que essa forma de ensino exercita a criança a usar adequadamente as marcas de pontuação, diferenciando suas funções que, conceitualmente, estão ligadas à função prosódica da fala. Depois de exercitadas, as crianças estariam aptas a produzir um texto, transferindo esse conhecimento sobre pontuação. Esse tipo de ensino é respaldado por alguns livros didáticos e possível de ser visto em escolas. As crianças do grupo experimental, por sua vez, estariam expostas ao ensino da pontuação concebido como elemento do texto escrito que funciona como articulador textual. Às crianças seriam disponibilizados bons textos, de gêneros distintos, pontuados adequadamente. Ao professor caberia promover situações de ensino-aprendizagem em que a criança fosse levada: a defrontar-se com as marcas de pontuação características a cada tipo de texto, permitindo-lhes estabelecer o confronto entre elas; a explicitar seus conhecimentos sobre a pontuação em situações de escrita e de leitura de textos diversos. As marcas de pontuação que acumulam funções no texto seriam trazidas para reflexão, a fim de facilitar a compreensão da criança da flutuação, das regularidades e irregularidades de cada pontuação. Tarefas de revisão de textos em que a pontuação estaria sendo usada de forma apropriada, não apropriada, ou mesmo omissa, bem como o uso de algumas marcas de pontuação em textos em que essas marcas não lhes sejam características (e.g. uso de interrogação e travessão em texto descritivo, uso de travessão e exclamação em texto científico), poderiam ser alguns exemplos de atividades a serem desenvolvidas.

Nessa perspectiva, exige-se que a atitude do professor diante das explicitações das crianças seja de respeito, buscando aproveitá-las, a fim de reconhecer as hipóteses a elas

subjacentes, a proximidade ou distância do objeto estudado, e o quanto o ensino precisa ser (re)direcionado para atender à sua finalidade.

Em suma, a criança, percebida como sujeito cognoscente, deve ser colocada em situação de conflito, para que suas hipóteses sobre pontuação possam ser desestabilizadas, e o professor, ciente dos conhecimentos relativos aos processos cognitivos da criança e do conhecimento específico sobre pontuação, possa orientá-la.



## 6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, H. (1994). Vicki's story: a seven-year-old's use and understanding of punctuation. Em N. Hall & A. Robinson (Orgs.), Learning about punctuation (pp. 54-63). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bruthiaux, P. (1993). Knowing when to stop: investigating the nature of punctuation. Language & Communication, 13, nº 1, 27-43.
- Brandão, A.C.P. & Spinillo, A.G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. Psicologia: Reflexão e Crítica. [online]. vol.11, no.2 [citado 30 Novembro 2002], p.253-272. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721998000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200006&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0102-7972.
- Brandão, A.C.P. & Silva, C.S. (1999). Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. Em A. G. Morais (Org.), O aprendizado da ortografia. (pp.121-129). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cagliari, L. C. (1999). Breve história dos sinais de pontuação. Em G. Massini-Cagliari & L.C.Cagliari, Diante das letras: a escrita na alfabetização. (pp.197-207). Campinas: Mercado de Letras.
- Carraher, T.N. (1985). Exploração sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 9, 269-285.
- Carvalho Rosa, M.C.(2001). Pontuação: o que dizem as crianças na primeira série do ensino fundamental? Letras Hoje, 36, 457-463.
- Correa, M.L. (1994). Pontuação: sobre seu ensino e concepção. Leitura: Teoria e Prática, 24., 52-65.
- Cunha, C.F. (1986). Gramática da língua portuguesa. Rio de Janeiro: FAE.
- Ferreiro, E. (1996). Os limites do discurso: pontuação e organização textual. Em C. Pontecorvo, E. Ferreiro, I. G. Hidalgo & N. R. Moreira (Orgs.), Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: Estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas (pp.123-156). São Paulo: Ática.
- Ferreiro, E. & Zucchermaglio, C. (1993). Children's use of punctuation marks: the case of quoted speech. Em B. Burge, C. Pontecorvo, L. B. Resnick & Orsolini (Orgs.), Children's early text construction (pp. 177-206). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1984). Literacy before schooling. London: Heinemann Educational Books.
- Hall, N. (1996). Learning about punctuation: in introduction and overview. Em N. Hall & A. Robinson, Learning about punctuation (pp.3-36). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Kato, M.A. (1988). A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. Em M. A. Kato (Org.). A concepção da criança pela escrita (pp. 193-206). Campinas: Pontes.
- Leal, T.F. & Guimarães, G.L. (1999). Por que é tão difícil ensinar a pontuar? Em Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Salvador: UFBA.
- Melo, K. L. R. & Rego, L. L. B. (1998). Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. Em Cadernos de Pesquisa, 105, 110-134.
- Mendonça, M.R. S. (2001). Pontuação e sentido: em busca da parceria. Em A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs.), O livro didático de português: múltiplos olhares (pp. 113-125). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Monteiro, A. M. M. (1995). A aquisição das regras ortográficas de contexto na leitura e na escrita. Dissertação de mestrado não-publicada, Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.
- Morais, A. G. (1996). Escrever como se deve. Em A. Teberosky & L. Tolchinsky (Orgs.), Além da alfabetização (pp. 61-83). São Paulo: Ática.
- Morais, A. G. (1998). Ortografia: Ensinar e aprender. São Paulo: Ática.
- Morais, A. G. & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do português. Discursos, 8, 15-51.
- Nunes, T. (1992). Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. Em E.S. Alencar (Org.). Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. (pp. 13-50). São Paulo: Cortez.
- Pizani, A.P., Pimentel, M.M. & Zunino, D.L. (1998). Compreensão da leitura e expressão escrita: Experiência pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pontecorvo, C. (1997). Studying writing and writing acquisition today: a multidisciplinary view. Em C. Pontecorvo (Org.), Writing development: An interdisciplinary view (xv-xxx). Philadelphia: John Benjamins Publishing.

- Rego, L. L. B. (1996). Compreendendo a ortografia: o uso dos dígrafos "rr", "qu" e "gu" por crianças e suas implicações pedagógicas. Governo do Estado de Pernambuco
- Rocha, I.L.V. (1998). Flutuações no modo de pontuar e estilos de pontuação. DELTA, 14, 1-12.
- Rocha, I.L.V. (1997). O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. DELTA, 13, 85-110.
- Rocha, I.L.V. (1996) Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas. DELTA, 12, 1-34.
- Rocha, I.L.V. (1994). Aquisição da pontuação: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas. Tese de doutorado não-publicada, Pós-Graduação em Lingüística aplicada ao ensino de línguas. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP.
- Sacconi, L.A. (1994). Gramática essencial ilustrada. São Paulo: Atual.
- Spinillo, A. G. (2001). A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. Em J. Correa, A.G. Spinillo & S.Leitão. (Orgs.), Desenvolvimento da linguagem: Escrita e textualidade (pp. 68-125). Rio de Janeiro: Editora Nau.
- Spinillo, A. G., Rego, B. F., Lima, E.B. & Souza, N. (2002). A aquisição da coesão textual: uma análise exploratória da compreensão e da produção de cadeias coesivas. Em A.G.Spinillo, G. Carvalho & T. Avelar (Orgs.), Aquisição da linguagem: teoria e pesquisa (pp. 71-100). Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Spinillo, A. G., Correa, J. & Leitão, S. (2001). Introdução. Em J. Correa, A.G. Spinillo & Leitão, S. (Orgs.), Desenvolvimento da linguagem: Escrita e textualidade (pp. i-vii). Rio de Janeiro: Editora Nau.
- Teberosky, A. (1997) Aprendendo a escrever. São Paulo: Ática.
- Teberosky, A. & Ferreiro, E. (1984). Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Terra, E. & De Nicola, J. (1999). Gramática de hoje. (pp-271-281). São Paulo: Ática.



## ANEXO I: Texto utilizado na Tarefa 1 (produção)

**A FLORZINHA**

Era uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores grandes. A flor vivia muito triste, pois não havia ninguém com quem pudesse conversar. As árvores grandes não gostavam dela e nunca a convidavam para brincar. Um dia a flor viu um passarinho e resolveu conversar com ele. Chorando, a florzinha disse:

- Olá, senhor passarinho! Será que poderíamos conversar um pouco?

O passarinho respondeu:

- Claro que sim! O que está acontecendo? Por que você está tão triste?

- Aqui fico muito sozinha, disse a flor. Não tenho amigos. Você poderia me ajudar?

- Não se preocupe, respondeu o passarinho. Tenho uma idéia para acabar com sua tristeza.

A florzinha, curiosa, perguntou:

- O que você vai fazer, senhor passarinho?

- Surpresa! Surpresa!

E lá foi ele voando rápido para um jardim vizinho.

Neste jardim, o passarinho apanhou, com o bico, várias sementes de flores: flores vermelhas, flores amarelas e flores azuis. À noite, voltou para o quintal onde a florzinha morava e, enquanto ela dormia, plantou as sementes na terra.

Naquela noite choveu muito. Ao amanhecer, a flor teve uma grande surpresa. O quintal parecia um lindo jardim. A florzinha, emocionada, falou ao passarinho:

- Nossa! Que maravilha! Quantas amigas! Muito obrigada, amigo!

E o passarinho respondeu:

- Que bom vê-la feliz!

Desde então, a flor viveu muito feliz, pois agora tinha muitas amigas para conversar .

## ANEXO II – Reprodução escrita

A florzinha  
Era uma vez uma florzinha que não tinha ninguém para  
brincar. As outras flores não queriam brincar com ela um dia um pássaro  
viu ela chorando e falou:  
- Florzinha porque está chorando?  
- Eu não estou chorando estou apenas triste.  
- As outras flores não querem brincar contigo.  
Chegou a noite e a florzinha estava dormindo.  
O pássaro estava apunhando flor, para soltar no jardim da florzinha.  
Quando a florzinha acordou ela, agradeceu ao pássaro ela brincou  
muito com os amigos dela.

(A, 1ª. Série)

## ANEXO III – Reprodução escrita

A florinha.

Era uma vez uma florinha que não tinha ninguém para brincar, os árvore nemam tinham convidado a florinha para brincar.

Serto dia apareceu um passarinho a florinha chorando disse:

- Você quer conversa com mim?

E o passarinho disse:

- Claro que eu quero.

Então o passarinho perguntou:

- O que foi que aconteceu?

Então a florinha respondeu:

- É que ninguém nunca me chamou para brincar.

Então o passarinho disse:

- Não sei.

Então a florinha disse curiosa:

- O que você vai fazer?

Então o passarinho disse:

- Segredo! Segredo!

Então o passarinho foi procurar cometas azuis, vermelhas e amarelas.

Em quanto a florinha deu a o passarinho plantava as cometas, nessa noite chueu muito!

No outro dia quando a florinha acordou teve uma surpresa e disse:

- Obrigada, muito obrigada.

Então o passarinho disse:

- É assim que eu gosto.

fm.

(P., 1ª. Série)

## ANEXO IV – Reprodução escrita

Éra uma vez unha, flozinha que morava no jardim cheio de arvores grande mas as arvores nunca cuidavam ela para brincar um dia a flozinha viu um passarinho e ela disse? eu estou sozinha não tenho com quem brincar de noite o passarinho foi no jardim vizinho e colheu muitos bumentinhos levou ao jardim e plantou quando a flozinha acordou ela encontrou muitas flozinhos.

(T., alfabetização)