

A EMERGÊNCIA DA PONTUAÇÃO NA ESCRITA DE CRIANÇAS BRASILEIRAS

Andressa Porto GOMES¹

Geovana SONCIN²

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i1.3515>

Resumo: Este estudo objetiva caracterizar a emergência dos sinais de pontuação na escrita de crianças durante os cinco anos escolares que compõem o primeiro ciclo do atual Ensino Fundamental Brasileiro. Nessa caracterização, são descritas, num primeiro momento, tendências sobre os tipos de sinais de pontuação que emergem na escrita infantil, relacionando-os com os momentos em que emergem na etapa escolar considerada, levando em conta sua frequência de manifestação e a função que exercem; num segundo momento, são descritos os movimentos identificados nos textos infantis em direção a uma escrita convencionalizada no que diz respeito à pontuação. Os textos que compõem a amostra analisada foram produzidos durante oficinas de produção textual em uma escola pública do interior paulista. A análise é conduzida de modo a conceber as marcas de pontuação na escrita infantil como indícios que denunciam tanto a relação do sujeito com a linguagem em seu modo de enunciação escrito quanto às mudanças de posição do sujeito em relação à própria escrita.

Palavras-chave: Letramento. Escrita Infantil. Aquisição da Escrita. Pontuação.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil; andressa.p.gomes@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-6561-903X>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; geovanasoncin@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4903-1919>

- | A emergência da pontuação na escrita de crianças brasileiras

THE EMERGENCE OF PUNCTUATION IN BRAZILIAN CHILDREN'S WRITING

Abstract: This study aims to characterize the emergence of punctuation marks in texts written by children during the five school years that make up the first stage of Brazilian Elementary School. In this characterization, we describe, at first, types of punctuation marks that emerge in children's writing, relating them to the moments in which they emerge in the considered school stage, taking into account their frequency of manifestation and the function they perform; in a second moment, we identify movements in children's texts towards a conventionalized writing with regard to punctuation. The texts that make up the sample were produced during workshops of textual production in a public school in the São Paulo countryside. The analysis is conducted in order to conceive punctuation marks in children's writing as indications that denounce both the relationship of the subject with language in his written way of enunciation mode and the changes in the position of the subject in relation to the writing itself.

Keywords: Literacy. Children's Writing. Writing Acquisition. Punctuation.

Introdução

Este trabalho busca contribuir com a produção de conhecimentos sobre a escrita infantil no que diz respeito à emergência da pontuação na escrita escolar nos primeiros anos que compõem o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (doravante, EFI). Embora não numerosos, estudos já realizados sobre pontuação apresentaram contribuições que nos permitem compreender tanto aspectos linguísticos quanto aspectos pedagógicos relacionados à pontuação, bem como o funcionamento da pontuação na escrita infantil, seja em textos produzidos em ambiente escolar, seja em textos produzidos fora do contexto escolar. Esses estudos, no entanto, foram realizados, em geral, a partir de amostras transversais ou que contemplem número restrito de textos. Faltam, assim, estudos que tenham mapeado a emergência da pontuação em textos produzidos ao longo dos anos do EFI.

Trabalhos que privilegiaram a análise de aspectos linguísticos relacionados à pontuação mostraram, tanto com base na análise de afirmações de gramáticos e estudiosos da pontuação quanto com base na análise de textos de escreventes ordinários, nuances sobre a complexidade linguística que permeia a pontuação. As publicações de Chacon (1997, 1998), por exemplo, defendem que o ritmo da escrita é marcado pelos sinais de pontuação. Da perspectiva desenvolvida pelo autor, o ritmo da escrita não se trata de um

ritmo que espelha a fala, mas que se caracteriza pela atuação dos sinais de pontuação em diversas dimensões da linguagem (Chacon, 1997, 1998); são elas as dimensões fônica, sintática, textual e enunciativa. Desse modo, embora não desassociado do ritmo da fala, o ritmo da escrita se define como um ritmo próprio cujos padrões não se caracterizam por aspectos similares àqueles de ordem fônica, mas também contam aspectos de natureza outra que se definem pela multidimensionalidade que subjaz à escrita, dada sua natureza heterogênea e seus usos múltiplos.

Por sua vez, em Dahlet (2002), encontra-se a proposta que considera a pontuação como um sistema de sinais vi-lisíveis que atuam no espaço gráfico bidimensional da escrita, ou seja, com funções a desempenhar tanto na dimensão horizontal e, portanto, linear da escrita, quanto na dimensão vertical e, assim, hierarquizante. Essa proposta se assenta em dois pilares principais: naquele que se impõe pela necessidade de distanciamento de um fonografismo, nas palavras da autora, comumente associado à pontuação; e naquele que emerge pela busca de um método a partir do qual se rompa com a repetição de listas enumerativas de regras prescritivas de modo tal que, assim, se instaure a investigação da função global da pontuação, ao mesmo tempo em que se identificam os níveis afetados por ela.

Em caminho congruente, Dahlet (2006) defende que, enquanto conjunto sistêmico, a pontuação teria dois eixos como princípios reguladores para a ocorrência dos sinais: o da amplitude e o da combinação. Não obstante, a autora descreve que esses eixos organizariam a pontuação em três níveis: palavra, frase e texto, definindo quais sinais (de qual amplitude) podem aparecer nesses níveis e como eles podem ser combinados em cada um desses níveis. No que diz respeito aos níveis da palavra e do texto, a pontuação pode ser classificada em duas grandes funções: de sequência e de enunciação. Enquanto os sinais de sequência são entendidos como marcas que segmentam o *continuum* escritural e, assim, delimitam e hierarquizam a natureza da relação entre as unidades segmentadas, os sinais enunciativos organizam a referência do sujeito escrevente (o eu) construída na escrita, em relação a outros participantes que podem estar ou não manifestados na situação intradiscursiva. Assim, a autora ainda divide os sinais enunciativos em sinais que atuam em contexto monologal e contexto dialgal, em que os primeiros dizem respeito à “pontuação de enunciação [que] manifesta o *scriptor* em sua atividade de enunciação” (Dahlet, 2006, p. 173, grifos da autora) e os segundos dizem respeito à pontuação enunciativa que “coloca em copresença pelo menos dois discursos de proveniência diferente” (Dahlet, 2006, p. 213), por exemplo, quando há citação no discurso fonte ou quando o discurso fonte insere uma representação de diálogo.

- | A emergência da pontuação na escrita de crianças brasileiras

No âmbito dos estudos que contemplaram aspectos pedagógicos relacionados à pontuação, Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1986) destacam que a apropriação da escrita alfabética é condição para a aprendizagem da pontuação. Por sua vez, em estudo realizado com professores de séries iniciais, Ferraz e Guimarães (2002) concluíram que, prioritariamente, na atuação de professores em sala de aula, a pontuação é trabalhada em sentenças isoladas, não sendo evidenciada sua função como recurso coesivo nos textos, o que proporcionaria reflexão sobre o uso da pontuação durante a prática pedagógica.

Já no que diz respeito ao funcionamento da pontuação na escrita infantil, sem compromisso com uma abordagem pedagógica, Bernardes (2002) analisa qualitativamente uma amostra de textos espontâneos não produzidos em ambiente escolar, mas sim em contexto familiar espontâneo. A partir dessa análise, a autora propõe que a pontuação na escrita produzida por crianças rompe com a expectativa da regularidade do adulto, cabendo ao pesquisador analisá-la a partir do funcionamento da língua que não está recortado pela regra. Assim, a autora defende que a regra, ou seja, a convenção que normatiza o uso dos sinais de pontuação não seja um elemento limitador para a interpretação dos usos que a criança faz da pontuação.

Por sua vez, Saleh (2016) analisa qualitativa e quantitativamente a pontuação enunciativa observada em um conjunto de textos de diferentes gêneros produzidos por uma mesma criança dos seis aos dez anos. Os resultados mostraram que as semelhanças observadas na pontuação empregada em três gêneros (notícias, relato de experiência e contos) estão associadas à emergência do estilo da escrevente, enquanto as diferenças no modo de pontuar esses gêneros estão associadas ao estilo de cada gênero que está também a emergir, haja vista o processo de aquisição da escrita. Especificamente, a autora observa que, embora ao longo do tempo (dos seis aos dez anos) tenha ocorrido aumento e maior diversidade no uso de sinais de pontuação, o modo de pontuar os três gêneros se diferenciou no que diz respeito à ordem de aparecimento e à intensidade dos sinais, bem como aos sinais mais empregados. A autora discute os resultados afirmando que, se por um lado, os resultados da análise da pontuação mostram a emergência de um processo de subjetivação e a constituição do sujeito pela escrita, na medida em que se observa tanto um estilo emergente da escrevente quanto um estilo emergente da especificidade dos gêneros, por outro, não se pode assumir que os usos da pontuação enunciativa atendem aos usos prescritivos da gramática e à convencionalidade do uso dos gêneros em seus espaços institucionalizados de circulação.

Interessados também no funcionamento da pontuação usada por crianças, outros estudos desenvolveram análises da pontuação infantil em textos produzidos em ambiente escolar na busca por uma compreensão sobre o uso da pontuação pelas crianças em fase

inicial escolar. É o caso dos trabalhos de Rocha (1996), Silva e Brandão (1999), Chacon (2003), Silva e Moraes (2007) e Silva (2010).

Rocha (1996) analisou a produção da escrita da 1ª a 3ª série do antigo EFI e mostrou que a pontuação externa – entendida como organização global do texto ou macro textual – antecede a pontuação interna – entendida como organização de planos de discurso na dimensão micro textual. A autora ainda afirma que organização gráfica e pontuação desenvolvem-se paralelamente.

Silva e Brandão (1999) analisaram dados da antiga 3ª série e identificaram uma evolução gradativa dos sinais de pontuação, indicando a passagem da ausência de sinais de pontuação para a percepção da necessidade de emprego dos sinais. Já Silva e Moraes (2007) e Silva (2010) mostraram que a pontuação usada nas produções escolares tem relação com os gêneros textuais produzidos; assim, problematiza-se nesses trabalhos o ensino orientado por normas, em geral, descontextualizadas.

Por fim, Chacon (2003) trabalhou com textos de três sujeitos da antiga 1ª série e apresentou uma análise que valoriza a relação sujeito/linguagem no processo de aquisição da escrita. Os resultados encontrados ancoram a conclusão do autor de que a escrita infantil denuncia o trânsito dos sujeitos por práticas de oralidade e letramento, em primeiro lugar, e, em segundo lugar, que os modos singulares de pontuar observados nos textos infantis são indícios da relação que os sujeitos estabelecem com a língua em seu modo de manifestação escrito, criando com ela uma relação outra, distinta daquela que a vê como mero objeto de conteúdo escolar.

Os trabalhos ora reportados, com seus objetivos distintos, quando contemplaram textos infantis produzidos na escola, tiveram em comum o fato de terem contemplado recortes temporais no EFI, priorizando, assim, um único ano ou parte dos anos escolares que compõem esse ciclo. Dessa observação, identificou-se na literatura uma lacuna de trabalhos sobre pontuação na escrita infantil realizados com amostras que contemplem todos os anos escolares da primeira etapa do EF. Especialmente, essa lacuna foi particularmente considerável e relevante para a proposta do presente estudo, pois faltam na literatura trabalhos sobre pontuação realizados com textos de alunos do atual formato

- | A emergência da pontuação na escrita de crianças brasileiras

de cinco anos do EFI³. Os trabalhos que se tem à disposição são referentes ao formato anterior, quando o primeiro ciclo do EF era formado por quatro séries e não pelos atuais cinco anos.

Nesse contexto de produção de conhecimento sobre a pontuação na escrita infantil, indagamo-nos sobre quais são e quando emergem as marcas de pontuação no atual EFI, além de como são empregadas nos diferentes anos escolares. Assim, definimos como objetivo geral descrever a emergência dos sinais de pontuação na escrita infantil produzida em contexto escolar durante a primeira etapa do EFI. A fim de responder às indagações postas, esse objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos, a saber: a) descrever quais sinais de pontuação emergem e quando emergem ao longo dos anos do EFI; b) descrever as frequências de manifestação, bem como avaliar a função desempenhada pelas marcas de pontuação que primeiramente emergem; c) descrever os movimentos observados na escrita infantil em direção ao uso convencional da pontuação ao longo dos anos do EFI.

Para atingir tais objetivos, a pesquisa desenvolveu-se à luz de uma perspectiva teórica que, ao invés de tratar o desenvolvimento da pontuação no EFI como progressão ou evolução, concebeu o uso das marcas de pontuação ao longo dos anos como indícios do trânsito do escrevente por práticas de letramento e de oralidade (Corrêa, 2004) bem como de mudanças da relação do sujeito com a linguagem e com (sua) própria escrita, conforme proposto por Chacon (2003).

Concepções de escrita: propostas que permitem ver o seu processo de constituição

Neste trabalho, a análise da pontuação na escrita escolar produzida por crianças está ancorada em dois pilares: por um lado, na perspectiva que concebe a escrita como modo de enunciação constitutivamente heterogêneo (Corrêa, 2004) e, por outro lado, na proposta que considera a escrita infantil como espaço privilegiado para observar o atravessamento da criança pelos planos do dito e do dizer (Chacon, a sair).

3 Em maio de 2005, foi aprovado o Projeto de lei nº 144/2005 pelo Senado Federal, que estabelece a obrigatoriedade da matrícula das crianças com seis anos de idade no ensino fundamental. Em fevereiro de 2006, a lei nº 11.274 estabelece duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental. Essa mudança acabou por acrescentar um ano a mais na formação dessa etapa do ensino brasileiro. Antigamente, a fase do fundamental era compreendida em 8 anos de ensino, da 1ª série até a 8ª série. Porém, com a nova lei o sistema mudou, agora o ensino fundamental vai do primeiro ao nono ano. Os objetivos da implementação das leis visam assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. Para maior detalhamento deste projeto, conferir o conteúdo no portal do Ministério da Educação.

A partir da concepção de escrita como modo de enunciação, proposta em Corrêa (2004), entendemos que a escrita é um dos modos pelo qual um sujeito constitutivamente histórico produz sentido pelo uso da língua em diversas práticas sociais. Esse sujeito que está, portanto, presente na escrita e, inevitavelmente, a constitui é um sujeito que transita por diferentes práticas sociais de linguagem, sejam elas manifestadas, privilegiadamente, pela escrita (chamadas práticas letradas) ou pela fala (chamadas práticas orais). Assim, ao assumirmos tal concepção de escrita, a entendemos, com Corrêa (2004), como um dos modos pelo qual o sujeito se insere na linguagem ao atualizar um arsenal de práticas sociais de uso da língua que ele traz consigo. Como consequência dessa visão, assumimos não somente que o sujeito constitui (sua) escrita, mas também, em sentido oposto, que o sujeito é constituído pela língua em seu modo de manifestação escrito, haja vista que a escrita se produz em práticas sociais, que só existem pela presença de sujeito(s).

Cabe, porém, explicitar o ponto alto da proposta do autor, que lança luz ao fato de que o mesmo sujeito que escreve um texto e, necessariamente, está inserido em práticas letradas é também um sujeito que fala, assim, está inserido em práticas orais. Dessa consideração, o autor formula que esse trânsito por práticas orais e letradas (orais/faladas e letradas/escritas, segundo sua conceituação) condiciona e, portanto, constitui toda produção de linguagem desses sujeitos, de modo tal que, no que tange à produção escrita, ela não será homogênea no sentido de ser autônoma em relação à produção de fala, mas, ao contrário, será constituída também por ela, o que o permite formular que a escrita, enquanto modo de enunciação⁴, é constitutivamente heterogênea⁵.

Como já afirmamos, para além da assunção da escrita como modo de enunciação, ancoramo-nos ainda na abordagem proposta por Chacon (a sair) para a escrita infantil. Segundo o olhar linguístico-discursivo assumido pelo autor, “a escrita é, simultaneamente, um produto e um processo de linguagem, ou seja, ao mesmo tempo, uma organização linguística e uma prática que promove essa organização” (p. 2). Tal afirmação do autor se

4 Assumir a escrita como modo de enunciação implica rejeitar a visão da escrita como sistema, como código ou como modalidade de língua. Em todas essas perspectivas, apesar das diferenciações possíveis entre elas, um aspecto é comum: o foco dado ao formal e ao produto linguístico. Distanciando-se desse olhar, a perspectiva que a vê como modo de enunciação, conforme assumimos, observa o processo de produção de sentido que se marca no produto final escrito. Para maior detalhamento dessa proposta teórica, conferir Corrêa (2004).

5 Em termos metodológicos, Corrêa (2004) mostra que a heterogeneidade da escrita – entendida como resultante do trânsito do escrevente por práticas orais/faladas e letradas/escritas – é identificada nos textos escritos por meio da observação de três diferentes eixos de representação da escrita: (i) o eixo da representação da gênese da escrita, (ii) o eixo da representação do código escrito institucionalizado, (iii) o eixo da dialogia com o já falado/escrito. Por não perseguirmos esses eixos em nosso material de análise, já que foge aos objetivos definidos para esse artigo, não explanamos cada um desses eixos. Porém, aos interessados, conferir Corrêa (2001, 2004).

- | A emergência da pontuação na escrita de crianças brasileiras

fundamenta nas observações de que, por um lado, a escrita é regulada pela manifestação de mecanismos linguísticos que se reconhecem nos planos de análise da língua como fonológico, morfológico, sintático e semântico; e, por outro lado, a escrita é também regulada por condições de produção que emergem das relações intersubjetivas, das características contextuais e das determinações discursivas, ou seja, dos planos enunciativo, pragmático e discursivo, respectivamente.

Dessa construção teórica, segundo a qual a escrita pode ser metodologicamente analisada sob o plano do dito (faceta que mostra o produto de linguagem) e sob o plano do dizer (faceta que mostra o processo de constituição do qual resulta o produto), assumimos com o autor sua postulação de que a escrita infantil mostra o atravessamento da criança por ambos os planos: o do dito e o do dizer. Nas palavras do autor, a escrita da criança “dá mostras de seu atravessamento pelo *funcionamento da língua*, pelo modo como suas características fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas comparecem nessa escrita” (Chacon, a sair, p. 13, grifos do autor) e, simultaneamente, “dá mostras de seu atravessamento pelas *condições de produção do ato de dizer por escrito*, das mais específicas às mais amplas, pelo modo como suas características enunciativas, pragmáticas e discursivas sustentam a organização de todos os aspectos linguísticos do enunciado” (Chacon, a sair, 2013, grifos do autor).

A partir, portanto, desses dois pilares, tecemos uma trama teórica entre essas duas propostas para a análise da pontuação na escrita infantil. Nesse tecido, assumimos, em primeira instância, baseando-nos em Corrêa (2004), que o trânsito do(s) sujeito(s) por práticas de oralidade e letramento resultará na produção de textos escritos constitutivamente heterogêneos e, assim, trarão marcas (inclusive de pontuação!) de um processo de produção de linguagem não unívoco, mas multifacetado. Nosso tecido teórico, porém, vai além na medida em que entendemos que a inserção e o trânsito do sujeito por práticas sociais resultarão também na abertura de um processo para a construção de uma relação do sujeito com os planos do dito e do dizer na escrita. Tal construção é, na escrita infantil, não linear e, muitas vezes, instável, embora organizada do ponto de vista do funcionamento da linguagem, pois os escreventes (crianças) estão em um processo de aquisição mais amplo: o de linguagem. Assim, em segunda instância, concebemos tais planos, conforme proposta de Chacon (a sair), como aqueles em que, na escrita infantil, dão mostras no material escrito do atravessamento da criança pelos fatos de língua bem como por suas condições de produção.

Material e Metodologia

Material

O estudo teve como material de análise textos escritos pertencentes ao Banco de Dados de Ortografia do Ensino Fundamental I. O banco de dados foi organizado pelo Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a linguagem” (GPEL/CNPq) e pertence ao Laboratório de Análise Articulatoria e Acústica da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Os textos que compõem o banco foram produzidos por crianças de faixa etária entre seis e onze anos em escola pública do município de Marília, São Paulo, durante oficinas de produção textual propostas pelos pesquisadores do GPEL no ano de 2016.

A constituição do Banco de Dados foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP/SJRP sob o número 1.681.183. Os responsáveis pelas crianças que participaram das oficinas, realizadas para fins de pesquisa, autorizaram sua participação por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Textos de crianças que participaram das oficinas, mas não apresentaram o TCLE assinado por seus responsáveis foram excluídos da constituição do Banco. Foram excluídos ainda textos de crianças que apresentaram queixas relacionadas à aprendizagem.

Ao longo do ano de 2016, para a composição do referido banco, foram realizadas quatro oficinas de produção textual para cada um dos anos do EFI. Assim, compõem o banco de dados produções textuais de crianças do primeiro ao quinto ano. Nas oficinas de produção textual, as crianças foram expostas oralmente a uma história e, posteriormente, foram convidadas a recontá-la por escrito.

A seguir, apresentam-se as histórias a partir das quais as oficinas foram realizadas, bem como o período de realização.

Quadro 1. Oficinas de produção textual

Oficina	Narrativa	Período de realização
1	“A verdadeira história dos três porquinhos”, de Jon Scieska, traduzida por Pedro Maia Soares.	Agosto de 2016
2	“Marcelo, Marmelo e Martelo”, de Ruth Rocha.	Setembro de 2016
3	“Saci Pererê”, de Monteiro Lobato.	Outubro de 2016
4	“A festa no céu”, de Ângela Lago.	Novembro de 2016

Fonte: Elaboração própria.

- | A emergência da pontuação na escrita de crianças brasileiras

Amostra

Do conjunto total disponível no banco de dados, constituiu a amostra da pesquisa um conjunto de textos organizado em função de três critérios: (i) ano escolar; (ii) oficina de produção textual; e (iii) quantidade de textos por ano escolar.

No que diz respeito ao critério “Ano Escolar”, a amostra foi formada transversalmente por textos dos cinco anos do EFI. Portanto, a pesquisa trabalhou com textos de todos os anos contemplados no Banco de Dados (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos). Esse critério adotado se justifica em função dos objetivos da pesquisa, a partir dos quais se visou descrever quando e quais sinais de pontuação emergem ao longo dos anos iniciais do EF, além de observar um possível movimento em direção à convenção nesse ciclo escolar. Desse modo, a identificação do ano escolar para os sinais emergentes permitiu caracterizar um eixo temporal para a emergência dos sinais de pontuação pela comparação entre os anos escolares.

No que diz respeito ao critério referente à “oficina de produção textual”, a amostra foi constituída por textos produzidos em uma das quatro oficinas realizadas para a formação do Banco de Dados. Trata-se da oficina que propôs a recontagem da narrativa “Marcelo, Marmelo e Martelo”, de Ruth Rocha. Justifica-se a seleção dessa oficina pela observação feita, após uma análise exploratória dos textos produzidos em todas as oficinas, de que os textos produzidos nessa oficina se caracterizaram por explorar, de modo privilegiado, as falas e a expressividade de diferentes personagens na construção da narrativa recontada, aspectos esses que poderiam favorecer o uso de pontuação.

Por fim, no que diz respeito ao critério “quantidade de textos por ano escolar”, a fim de se obter uma amostra formada com número igualitário de textos por ano, foram aleatoriamente selecionados catorze textos produzidos na oficina selecionada (“Marcelo, Marmelo, Martelo”) dentre aqueles disponíveis no banco por ano escolar. Especificamente, a seleção aleatória aconteceu para os textos disponíveis do segundo ao quinto ano, uma vez que o total de textos do primeiro ano era igual a catorze, fator que justificou a decisão por essa quantidade. Considerando, portanto, o critério referente à quantidade de textos, a amostra analisada foi constituída por 70 textos, produzidos por 70 sujeitos (14 textos da oficina selecionada produzidos por diferentes sujeitos x 5 anos escolares = 70).

Forma de análise dos resultados

A descrição da forma como a análise dos dados foi conduzida é apresentada considerando os três objetivos específicos da pesquisa.

A fim de se atender ao primeiro objetivo (*Descrever quais sinais de pontuação emergem e quando emergem ao longo dos anos do Ensino Fundamental I*), foi realizada uma análise estatística descritiva a partir da qual se identificou (a) quais sinais de pontuação foram empregadas nos textos e (b) em quais anos escolares esses sinais aparecem. Foram quantificados os sinais que emergem em cada um dos anos escolares em número absoluto e em percentuais, a fim de descrevermos tendências de uso relativas aos sinais de pontuação em cada ano e, comparativamente, entre os anos. Nesse levantamento, não foram consideradas questões relativas ao atendimento da convenção gramatical que orienta o emprego dos sinais de pontuação, pois se buscou identificar quais sinais são mobilizados pelos sujeitos escreventes nos diferentes anos escolares como marcas de pontuação relevantes para (sua) produção escrita independentemente do crivo da convenção gramatical.

Em relação ao segundo objetivo (*Descrever as frequências de manifestação, bem como avaliar a função desempenhada pelas marcas de pontuação que primeiramente emergem*), foi realizada uma análise estatística descritiva e inferencial dos dados. Para tanto, foram consideradas as marcas de pontuação empregadas nos três primeiros anos escolares, uma vez que, no conjunto da amostra, foram esses os anos escolares em que diferentes tipos de sinais de pontuação emergiram primeiramente. As marcas empregadas nesses anos foram, então, classificadas em duas categorias de acordo com a função desempenhada por elas: (1) marcas de pontuação empregadas com função dialogal; e (2) marcas de pontuação empregadas sem função dialogal (outras funções).

No que diz respeito a essa categorização, vale explicitar que, ao longo do trabalho de análise das marcas de pontuação, para que fosse possível categorizá-las, observou-se qualitativamente o uso da pontuação, por meio de diferentes marcas (travessão, dois pontos, exclamação, entre outras), e interpretou-se se essas marcas desempenhariam ou não função dialogal, independentemente se o uso estava ou não de acordo com a prescrição da convenção gramatical. Ou seja, interpretou-se se os usos tinham como função marcar graficamente a inserção, manutenção ou finalização de diálogo no discurso fonte (cf. Dahlet, 2006) com o objetivo de organizar os planos de discurso da narrativa. Nesses casos, as marcas de pontuação foram contabilizadas como pertencentes à categoria (1). Marcas que desempenhassem funções outras, não identificáveis como dialogais foram contabilizadas como pertencentes à categoria (2). Tal categorização foi realizada a fim de testar por meio de estatística inferencial uma hipótese formulada: a hipótese de que as marcas que primeiro emergem na escrita infantil desempenhariam função dialogal. Para tanto, a partir dos dados de frequência de uso de pontuação em ambas as categorias de análise, aplicamos um Teste T pareado, considerando o tipo de

- | A emergência da pontuação na escrita de crianças brasileiras

função como variável independente e a frequência de uso como variável dependente. Adotou-se o nível de significância $\alpha = 5\%$ e o intervalo de confiança de 95%). Utilizou-se o *software* IBM SPSS Statistics.

Por fim, no que diz respeito ao terceiro objetivo (*Descrever os movimentos observados na escrita infantil em direção ao uso convencional da pontuação ao longo dos anos do EFI*), o levantamento de dados foi realizado pela comparação entre a pontuação conforme foi empregada efetivamente nos textos e a pontuação que seria esperada convencionalmente para aqueles textos. Para tanto, como procedimento metodológico, cada texto foi pontuado pelas autoras⁶ de acordo com as normas de emprego dos sinais de pontuação conforme apresentado na *Nova gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2001). A pontuação resultante de cada texto foi, posteriormente, comparada com a pontuação empregada nos textos pelos alunos a fim de identificar (i) sinais empregados que atenderam a convenção (acerto); (ii) sinais empregados que não atenderam a convenção (erro pela presença indevida); (iii) sinais empregados não convencionalmente que substituíram outros sinais (erro por troca de sinal); (iv) sinais não empregados em posições onde eram requeridos pela convenção (erro por ausência).

A partir do levantamento de dados que considerou essas categorias, foi realizada uma análise estatística descritiva a fim descrever possíveis movimentos nos textos infantis em direção a uma escrita convencionalizada no que diz respeito à pontuação ao longo do EFI, ou seja, a fim de descrever se haveria mudanças no uso da pontuação que indicassem uma tendência ao aumento do acerto ao longo do EF em detrimento de uma diminuição dos erros. Para essa análise, o atendimento ou não da convenção de acordo com as categorias acima descritas foi quantificado em termos percentuais para cada ano escolar. Também foi realizada uma análise estatística inferencial a fim de testar a hipótese que formulamos de que os textos produzidos nos anos escolares finais apresentariam de maneira mais convencionalizada o uso das marcas de pontuação. Aplicou-se o teste Kruskal-Wallis, considerando o ano escolar como variável independente e a frequência de dados nas categorias de uso como variável dependente. Novamente, adotou-se o nível de significância $\alpha = 5\%$ e o intervalo de confiança de 95%). Utilizou-se o *software* IBM SPSS Statistics. Essa análise permitiu identificar movimentos em relação à convencionalização da pontuação no EFI, conforme previsto para o atendimento do terceiro objetivo específico.

⁶ A pontuação dos textos foi executada da seguinte forma: inicialmente, a primeira autora pontuou cada texto, seguindo a prescrição da gramática selecionada; concluída a primeira etapa, a segunda autora realizou uma revisão, nessa oportunidade, os casos de dúvida foram discutidos por ambas as autoras, que tomaram uma decisão comum.

Vale explicitar, porém, que devido ao alto número de dados no total da amostra (1700 dados quando contabilizados apenas os sinais efetivamente empregados pelos alunos, conforme se verá na seção de resultados), foi necessário a realização de um recorte amostral para a execução dessa análise, ou seja, a amostra foi recortada para um conjunto menor de textos por ano. Assim, dos catorze textos por ano escolar que compuseram a amostra geral, foram aleatoriamente selecionados 8 textos de cada ano para tal análise. Portanto, a análise referente ao terceiro objetivo contou com uma amostra composta por 40 textos (8 textos x 5 anos escolares).

Hipóteses

No que diz respeito ao primeiro objetivo, referente à caracterização da emergência dos sinais de pontuação na escrita infantil, considerando que pontuação é conceito introduzido nos dois primeiros anos do EFI (1º e 2º anos) e aprofundado/consolidado nos anos posteriores (3º, 4º e 5º anos; cf. documento oficial Brasil, 2012), assumiu-se a hipótese de que o conjunto de sinais de pontuação emergentes seria mais amplo, em tipo e em quantidade de sinais, nos textos representativos dos anos finais do que nos textos representativos dos anos iniciais do EFI.

Referente à função desempenhada pelos sinais de pontuação que primeiro emergem, a hipótese levantada foi a de que os sinais emergentes desempenhariam função dialogal nos textos. Levantou-se essa hipótese, considerando, por um lado, que os textos narrativos são privilegiados como alvo de leitura e escrita nessa etapa escolar e, também, por outro lado, que as marcas de pontuação atendem ao funcionamento dos gêneros produzidos na escrita (cf. Silva; Moraes, 2007; Silva, 2010). Tal ancoragem nos levou a formular que a existência de representação de diálogo no discurso fonte (do narrador), comumente observada em textos narrativos, poderia ser o eixo organizador que favoreceria a emergência da pontuação na escrita infantil produzida em contexto escolar, haja vista que a pontuação enunciativa, segundo Dahlet (2006), atua em contexto dialogal.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, referente ao movimento em direção a uma escrita com pontuação convencionalizada, considerando que a construção de uma escrita convencionalizada foi um dos eixos norteadores da proposta pedagógica do EF, pois o conhecimento sobre o funcionamento convencional da escrita é “condição para a constituição da autonomia leitora, escritora e também intelectual do sujeito escrevente” (cf. Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasil, 1997), assumiu-se a seguinte hipótese: comparativamente, os percentuais das categorias de análise apresentariam aumento

- | A emergência da pontuação na escrita de crianças brasileiras

proporcional de acertos em detrimento de diminuição proporcional de erros nos anos finais do EFI, mostrando haver movimento na escrita infantil em direção à convenção dos sinais de pontuação ao longo dos anos desse ciclo escolar.

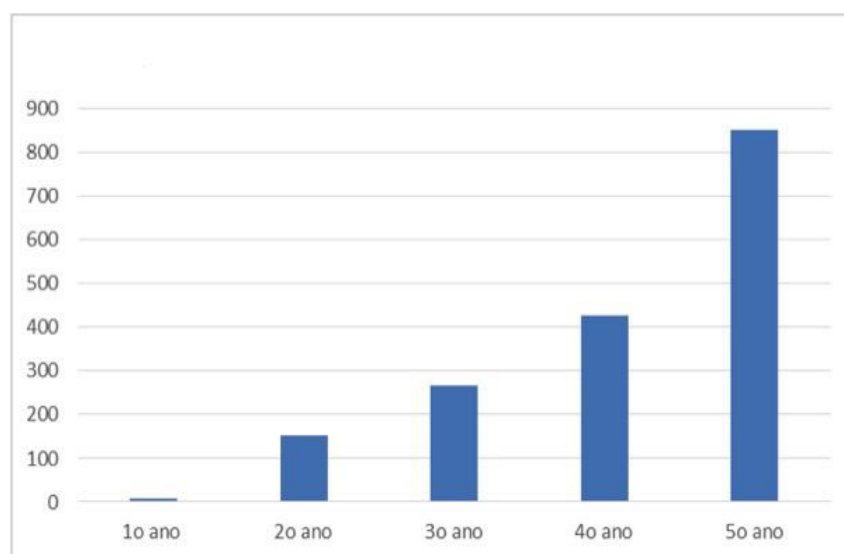
Resultados e discussão

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos pela pesquisa e discute-se as suas implicações para os estudos sobre pontuação na escrita infantil. Para fins de organização da apresentação, os resultados são descritos em função dos objetivos específicos da pesquisa. Assim, respectivamente, apresentam-se os resultados referentes ao primeiro, segundo e terceiro objetivo específico.

Como já apresentado, o primeiro objetivo da pesquisa visou “*descrever quais sinais de pontuação emergem e quando emergem ao longo dos anos do Ensino Fundamental I*”. No que diz respeito a esse objetivo, o gráfico 1 e o gráfico 2 apresentam os resultados obtidos.

Ao todo, 1700 marcas de pontuação foram analisadas. O gráfico 1 apresenta a distribuição dessas marcas nos cinco anos do EFI.

Gráfico 1. Total de sinais de pontuação por ano escolar



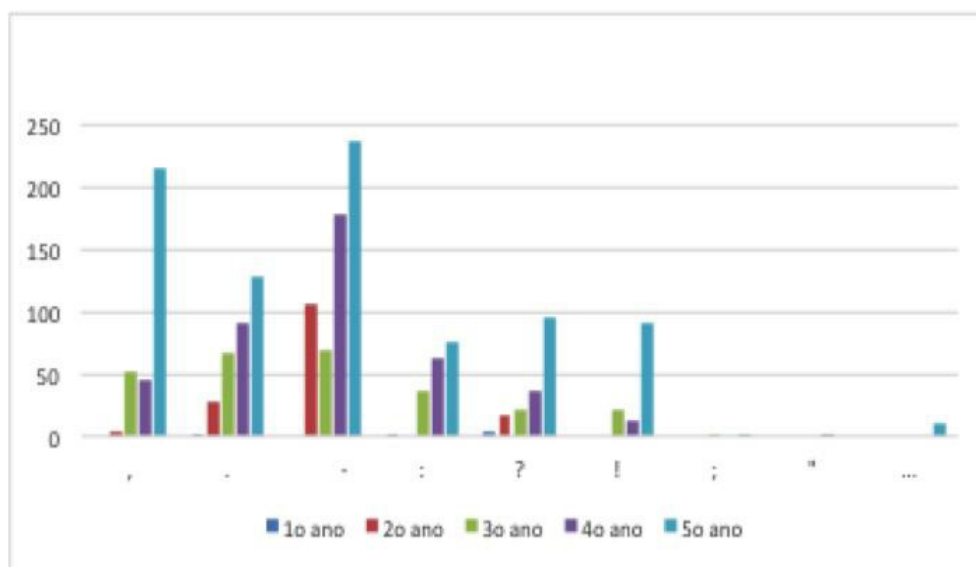
Fonte: Elaboração própria

Como mostrado no Gráfico 1, observou-se em nossa amostra aumento de frequência do uso de sinais de pontuação conforme o avanço dos anos escolares, de tal modo que, nos anos subsequentes, a frequência de uso se mostrou maior em relação ao ano imediatamente anterior. No entanto, para além de se constatar o aumento geral da

frequência de uso, a pesquisa mapeou os tipos de sinais empregados por ano de modo a identificar quais sinais primeiro emergem bem como se o aumento da frequência de uso ao longo dos anos foi acompanhado do aumento da variabilidade dos tipos de sinais empregados.

O gráfico 2 mostra os resultados referentes aos tipos de sinais empregados nos diferentes anos do EFI.

Gráfico 2. Tipo de sinais pontuação empregados por ano escolar



Fonte: Elaboração própria

No início do EFI, embora haja grande aumento da frequência de sinais no 2º ano em relação ao 1º ano, o gráfico 2 ilustra que o conjunto de sinais empregados se mantém o mesmo em ambos os anos. Foram empregados nesses anos ponto de interrogação, ponto final e travessão (houve, ainda, um uso isolado de vírgula no 2º ano). Ou seja, a diferença entre eles reside no aumento da frequência de uso dos sinais de pontuação: enquanto o 1º ano contou com 7 dados, o 2º ano apresentou 152 dados de emprego da pontuação.

Por sua vez, comparando-se o 2º ano com o 3º ano, o gráfico ilustra aumento tanto na frequência de uso (265 dados) como na variedade de sinais de pontuação, pois, no 3º ano, ampliou-se o conjunto dos sinais de pontuação empregados: novos sinais emergiram, são eles: vírgula, dois pontos, ponto de exclamação e o ponto e vírgula, ainda que de maneira restrita (1 dado).

Comparando-se ainda o uso de sinais do 4º e do 5º ano em relação ao 3º, embora tenha ocorrido aumento da frequência de uso (425 dados no 4º ano e 851 no 5º ano), ocorreu manutenção da variedade de sinais de pontuação, uma vez que os usos de sinais

- | A emergência da pontuação na escrita de crianças brasileiras

empregados permaneceram os mesmos para os três anos, salvo casos isolados como emergência do uso de aspas no 4º ano (2 dados) e emergência do uso de reticências no 5º ano (11 dados).

Considerada essa descrição do que observamos em termos de frequência e variabilidade de sinais na amostra e a fim de responder ao primeiro objetivo, identificamos que (i) os sinais de pontuação que primeiro emergem são ponto de interrogação, travessão e o ponto final; e (ii) as primeiras manifestações dos sinais de pontuação emergiram no 1º ano para alguns alunos e, no 2º ano, para o conjunto geral de alunos. Para além desses achados, os resultados mostraram que, nos anos finais do EFI, além de ocorrer aumento da frequência de uso de sinais de pontuação, ocorreu o aumento da variedade de tipos de sinais de pontuação, quando comparados aos anos iniciais do EFI. Vale ressaltar, porém, que a comparação entre o 3º, 4º e 5º anos mostrou que a variedade de sinais de pontuação não se altera significativamente.

Em relação a tais resultados, destacamos, em primeiro lugar, que a primeira hipótese levantada pelo presente trabalho foi confirmada: aquela de que o conjunto de sinais de pontuação emergentes seria mais amplo, em tipo e quantidade de sinais, nos textos representativos dos anos finais do que nos textos representativos dos anos iniciais do EFI. Destacamos, ainda, que, na amostra analisada, os sinais de pontuação emergiram antes mesmo que a pontuação seja adotada como objeto de conteúdo escolar. Tal afirmação baseia-se no fato de que, de acordo com os PCNs, a pontuação é prevista para ser trabalhada de forma explícita a partir do 3º ano do EFI, no entanto, os resultados mostraram que sinais de pontuação emergiram no 1º e no 2º ano. Em consonância com a orientação dos documentos oficiais, lembramos que, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1986), a apropriação da escrita alfabética é considerada como condição para a aprendizagem da pontuação; pois, na perspectiva das autoras, o foco central de trabalho com a escrita nos dois primeiros anos é a alfabetização. Nessa visão, a pontuação seria parte de uma etapa posterior, uma vez que, primeiramente, uma etapa básica precisaria ser edificada.

Os resultados que apresentamos, no entanto, mostram que mesmo enquanto o foco de conteúdo escolar é a alfabetização e a pontuação não tenha sido explicitada enquanto objeto a ser aprendido, o trânsito das crianças por práticas de oralidade e letramento faz emergir marcas de pontuação. Assim, esses resultados podem ser explicados com base nas considerações de Corrêa (2004) de que a escrita denuncia o trânsito dos sujeitos por práticas de oralidade e letramento, ao mesmo tempo em que podemos considerar que, como índice da inserção dos sujeitos nessas práticas, as marcas de pontuação empregadas registram a relação que está a se construir entre a criança e os planos do dito e do dizer

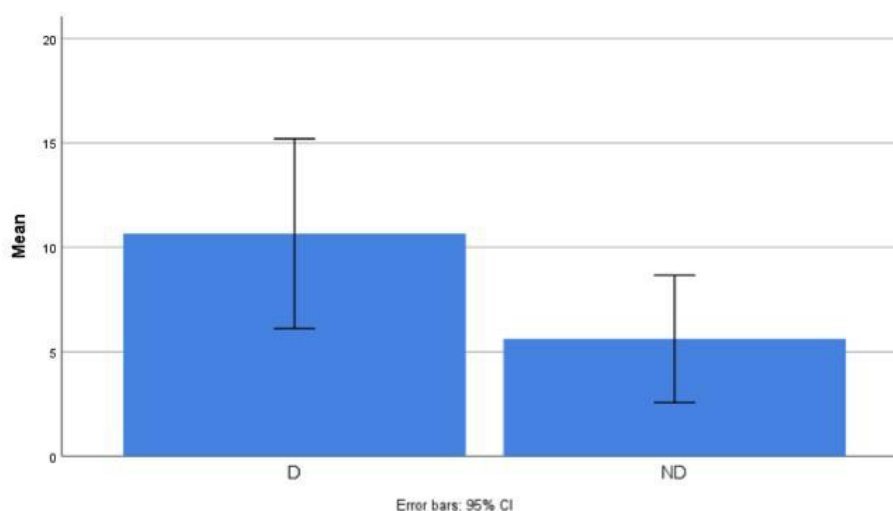
na escrita infantil, conforme propõe Chacon (a sair), relação outra que foge daquela que a vê como restrita a um objeto de conteúdo escolar, bem como que pode ser distinta do que orienta a convenção gramatical e nesse ponto nos remetemos às considerações de Bernardes (2003) e Saleh (2016).

Passemos, pois, aos resultados referentes ao segundo objetivo da pesquisa, que visou *descrever as frequências de manifestação, bem como avaliar a função desempenhada pelas marcas de pontuação que primeiramente emergem*.

Na análise estatística inferencial, o Teste T indicou que há diferença nas médias de emprego dos sinais de pontuação quando empregados com função dialogal em relação a quando são empregados com função não-dialogal ($t(25) = 3,415$; $p = 0,002$), sendo a média de emprego dos sinais de pontuação com função dialogal maior em relação à média de sinais empregados com funções não dialogais (Com função dialogal: Média = 10,65 / Desvio Padrão = 11,257; Funções não dialogais: Média = 5,62 / Desvio Padrão = 7,548).

O Gráfico 3 abaixo ilustra a média dos sinais empregados com função dialogal e com função não dialogal.

Gráfico 3. Frequência de uso da pontuação por tipo de função



Fonte: Elaboração própria. Resultado do Teste T Pareado no IBM SPSS Statistics.

O resultado da análise inferencial nos permite afirmar que os sinais de pontuação que primeiramente emergem na escrita infantil desempenham função dialogal nos textos à medida que sinalizam a organização de planos discursivos da narrativa. Tais resultados confirmam a segunda hipótese levantada. Essa emergência pode ser explicada pelo fato

- | A emergência da pontuação na escrita de crianças brasileiras

de que os textos narrativos são mais trabalhados durante este período escolar, o que pode demandar o uso da pontuação enunciativa. Consideremos que, de acordo com Dahlet (2006), a pontuação enunciativa pode desempenhar a função de colocar em co-presença discursos de proveniências diferentes, por exemplo, inserindo no discurso fonte uma representação de diálogo. Esse é o funcionamento observado na pontuação que primeiramente emergiu na amostra analisada.

Sob o olhar dos planos do dito e do dizer, proposto por Chacon (a sair), podemos interpretar que esse funcionamento mostra o atravessamento das crianças pelo plano do dito na medida em que as marcas de pontuação delimitam e, assim, organizam unidades linguísticas no plano semântico, ao separar a voz do narrador da(s) voz(es) das personagens; mostra ainda o atravessamento das crianças pelo plano do dizer se considerarmos que tais marcas de pontuação emergentes: (i) aparecem em textos narrativos – contexto genérico de produção; (ii) são mobilizadas, pois o escrevente assume a posição de narrador e a partir desse lugar estabelece relação intersubjetiva com os outros que compõem seu dizer; e se considerarmos, ainda, que (iii) os textos produzidos nos quais tal pontuação emerge é resposta a uma determinação dada na proposta de texto solicitada na escola em função do conteúdo escolar institucionalizado nos documentos oficiais, que normatiza a produção e a leitura de textos narrativos no EFI privilegiadamente.

Os exemplos (1) e (2) mostram sinais de pontuação empregados com função dialogal e os exemplos (3) e (4) mostram sinais de pontuação empregados com funções distintas que não se classificam como dialogal.

(1) O pai de marcelo disse para ele: (3° ano)

(2) – Vovó porque o cachorro tem 4 patas? (2° ano)

(3) Martelo costumava a perguntar coisas para os seus pais e vizinhos, um dia macelo e seu pai foram jogar futebol. (3° ano)

(4) Um dua alguém jogol uma ponta de sigarro. E a moradeira de latiudo pegol fogo. (2° ano).

Por fim, apresentam-se os resultados referentes ao terceiro objetivo específico, que visou *descrever os movimentos observados na escrita infantil em direção ao uso convencional da pontuação ao longo dos anos do EFI*.

Conforme descrito na sessão metodológica, para análise dos movimentos observados no uso da pontuação ao longo dos anos, considerou-se uma amostra de 40 textos, 8 por ano escolar. Nesse conjunto de textos, foram analisados 2294 dados, os quais foram classificados em quatro categorias. A distribuição dos dados por categoria de uso nos diferentes anos é apresentada na Tabela 1 e no Gráfico 3. Na tabela, são apresentados

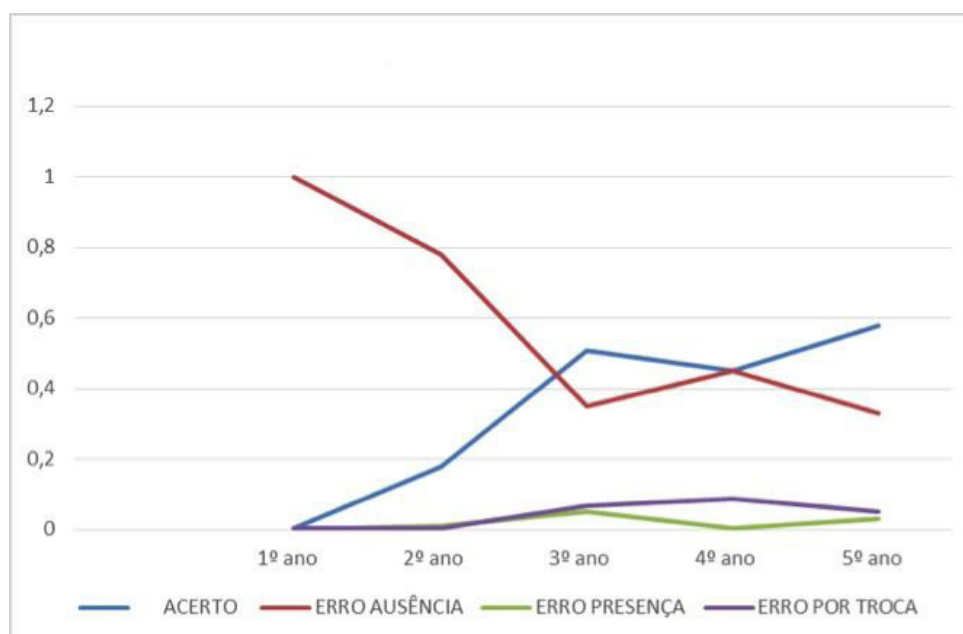
os dados em valor absoluto e, no gráfico, os dados são apresentados percentualmente, ou seja, apresentam-se as frequências relativas de cada categoria nos diferentes anos.

Tabela 1. Frequência das categorias de uso por ano escolar

Categoria de uso	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Acerto	1	129	123	266	311
Erro por ausência	257	537	84	264	180
Erro por presença	0	12	14	3	18
Erro por troca	1	4	17	56	27
TOTAL	259	682	238	579	536

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 4. Frequência das categorias de uso de pontuação ao longo dos anos do EFI



Fonte: Elaboração própria

Os dados (5), (6), (7) e (8) exemplificam usos de pontuação que se caracterizam, respectivamente, como *acerto*, *erro por ausência*, *erro por presença* e *erro por troca de sinais*.

(5) Mamãe por que eu chamo marcelo? (2º ano)

(6) Ø Mamãe Ø por que eu chamo marcelo? (2º ano)

(7) – Por que, a bola, se chama bola? (3º ano)

(8) – Mamãe, por que eu chamo Marcelo: (4º ano)

Sobre esses dados, conforme descrito na sessão de metodologia, aplicou-se o teste estatístico Kruskal-Wallis para verificarmos se haveria diferença estatisticamente

- | A emergência da pontuação na escrita de crianças brasileiras

significativa na frequência de uso de pontuação nas quatro categorias de uso nos diferentes anos escolares. O resultado do teste Kruskal-Wallis é apresentado na tabela 2.

Tabela 2. Análise inferencial da frequência de uso de pontuação ao longo dos anos escolares

Categoria de Uso	H	Valor de p	Pairwise
Acerto	22,906	0,000	1º < 2º, 3º, 4º e 5º (p < 0,05 para todos) 2º = 3º, 4º e 5º; 3º = 4º e 5º; 4º = 5º (p > 0,05 para todos)
Erro por ausência	13,781	0,008	1º > 2º (p < 0,05); 2º > 3º, 4º e 5º (p < 0,05 para todos) 3º = 4º e 5º; 4º = 5º (p > 0,05 para todos)
Erro por troca	13,629	0,009	1º < 2º e 3º (p < 0,05 para todos) 3º < 4º (p < 0,05) 1º = 4º e 5º; 4º = 5º; 2º = 3º e 4º (p > 0,05 para todos)
Erro por presença	22,105	0,000	1º e 2º < 3º, 4º e 5º (p < 0,05 para todos) 1º = 2º; 3º = 4º e 5º; 4º = 5º (p > 0,05 para todos)

Fonte: Elaboração própria. Teste de Kruskal-Wallis e comparação *pairwise* com correção de Bonferroni.

No que diz respeito aos movimentos do sujeito em relação ao uso da pontuação, os resultados obtidos na análise estatística inferencial, que são apresentados na Tabela 2, e na análise estatística descritiva, que podem ser visualizados no Gráfico 3, nos permitem afirmar que há (i) aumento de usos convencionais (acertos) dos sinais de pontuação e (ii) diminuição de usos não-convencionais (erros) por ausência, comparando-se a primeira metade do EFI (aqui entendida como 1º e 2º ano) e a segunda metade (3º, 4º e 5º anos), sendo o 3º ano um marco no processo de apropriação da pontuação nessa etapa escolar. Esses resultados são ilustrados no Gráfico 2, com base nos valores numéricos, pelo aumento progressivo de acertos e pela queda progressiva de erros por ausência ao longo dos anos, por um lado, e são ainda mostrados na tabela 2 quando se indica que, na categoria de acerto, houve aumento estatisticamente significativo na comparação *pairwise* entre o 1º ano e todos os anos subsequentes (p < 0,05) e que, na categoria de erro por ausência, houve diminuição estatisticamente significativa na comparação *pairwise* entre o 1º e o 2º ano e entre o 2º e o 3º ano (p < 0,05).

Tais resultados corroboram nossa hipótese de que os textos representativos dos anos finais do EFI apresentariam aumento proporcional de acertos e diminuição proporcional de erros, mostrando haver movimentos na escrita infantil em direção à convenção dos sinais de pontuação ao longo dos anos desse ciclo escolar. Da perspectiva que considera a escrita a partir do trânsito do sujeito por práticas de uso da linguagem, esse movimento

pode ser visto como efeito do aumento do tempo de permanência no espaço escolar, uma vez que esse tempo favorece uma inserção mais diversificada e qualitativamente diferente em práticas letradas, resultando numa escrita cada vez mais próxima daquela representativa da convenção. O movimento em direção à convencionalização observado na pontuação explica-se ainda pela ótica do atravessamento da criança (i) pelo plano do dito, na medida em que as unidades linguísticas delimitadas pela pontuação passam a ser aqueles que “devem” ser delimitadas segundo a convenção gramatical; e (ii) pelo plano do dizer, na medida em que a pontuação passa a ser mais congruente com aquela que é esperada não só para organizar a relação escrevente-leitor e o gênero discursivo, mas também para responder à demanda da instituição escolar.

No entanto, chamamos atenção para o fato de que a análise inferencial mostrou que o aumento de acertos e a diminuição de erros ao longo dos anos, embora ocorra numericamente, é estatisticamente significativa na comparação do grupo de anos iniciais (1º e 2º) com o grupo de anos finais (3º, 4º e 5º anos), o que indicia que, no interior do grupo dos anos finais, onde poderia se esperar movimento rumo à convencionalização de um ano para o outro, esse fato não ocorre com respaldo estatístico significativo.

Os resultados obtidos na análise estatística descritiva e inferencial mostraram ainda que a substituição e a presença não-convencional (respectivamente, erro por troca e erro por presença) se manifestam mais frequentemente nos anos da segunda metade do EFI e aumentam a partir do terceiro ano (cf. gráfico 3). Particularmente, o aumento é estatisticamente significativo, no caso do erro por troca, na comparação *pairwise* entre o 1º ano em relação ao 2º e ao 3º anos ($p < 0,05$), bem como na comparação entre 3º e 4º ano ($p < 0,05$); é também significativo, no caso do erro por presença, na comparação *pairwise* entre o 1º ano em relação ao 3º, 4º e 5º anos ($p < 0,05$), bem como entre o 2º ano em relação ao 3º, 4º e 5º anos ($p < 0,05$).

Esses resultados podem ser explicados considerando que, com o maior uso de pontuação na produção escrita ao longo dos anos, há maior probabilidade de ocorrência de erros, além de se considerar também que eles podem indicar tentativas de uso que, embora não convencionalmente aceitas, possam ser linguisticamente fundamentados no contexto do funcionamento da escrita infantil, que, conforme proposto por Bernardes (2002), tende a não ser recortado pela regra e se mostra orientada por um funcionamento próprio. Ressaltamos, porém, que o conjunto de usos das categorias *erro por troca* e *erro por presença* foi restrito na amostra, indicando que pode haver resultados mais esclarecedores e precisos em amostras nas quais ocorreram com maior frequência.

- | A emergência da pontuação na escrita de crianças brasileiras

Conclusão

Sumariamente, os resultados do estudo indicam que os sinais de pontuação emergem antes mesmo de ser objeto de conteúdo escolar, surgindo, timidamente no 1º ano e consolidando-se no 2º ano. Mostram, ainda, que os sinais de pontuação que primeiramente emergem são: ponto de interrogação, travessão e ponto final. Os sinais primeiramente emergentes tendem a ser de natureza enunciativa e exercer função dialogal nos textos produzidos nessa etapa escolar, de modo a organizar os planos da narrativa no modo de enunciação escrito. Por fim, o estudo também indica mudanças no uso dessas marcas ao longo do EFI, as quais indicam um movimento em direção à convencionalização, sinalizando uma representação de escrita dos escreventes cada vez mais ancorada no código escrito institucionalizado, haja vista a convivência intensificada com práticas letradas, determinante no contexto escolar.

Os resultados mostram que a escrita infantil registra marcas do trânsito das crianças escreventes por práticas de oralidade e letramento (Corrêa, 2004), práticas essas que se ressignificam ao longo do percurso escolar e são marcadas na pontuação; não obstante, as marcas de pontuação na escrita infantil são, ainda, registros da relação estabelecida entre as crianças e os planos do dito e do dizer, na medida em que gravam funcionamentos da língua e das condições (enunciativa, pragmática e discursiva) de produção dos dizeres, das quais as crianças não escapam quando produzem um texto escrito, especialmente em contexto escolar. Ressaltamos que a relação estabelecida com os planos do dito e do dizer está em vias de se constituir, motivo que – deve-se considerar – permitirá que os usos da pontuação sejam, por vezes, distintos das regras normativas, mas – salientamos – não estarão fora do funcionamento da língua(gem).

Com os resultados obtidos, acreditamos que o trabalho ora apresentado possa contribuir nos âmbitos científico, pedagógico e, até mesmo, clínico. Como contribuições científicas, este trabalho pode contribuir com estudos posteriores sobre o tema que busquem compreender o funcionamento da pontuação na escrita infantil a partir de uma perspectiva linguística, o que não é comum para o estudo da pontuação nessa etapa escolar, uma vez que os trabalhos sobre a pontuação na escrita infantil são mais voltados a discussões de natureza pedagógica. Como possíveis contribuições pedagógicas, a pesquisa pode contribuir com os profissionais que atuam em sala de aula, oferecendo informações baseadas em análise linguística sobre aspectos da aquisição dos sinais de pontuação, podendo, assim, lidar com o tema de maneira menos transparente no ensino no EFI. Por fim, o trabalho pode ainda oferecer contribuições clínicas, uma vez que os resultados darão, em alguma medida, a possibilidade de profissionais que trabalham com

distúrbios de aprendizagem, como o fonoaudiólogo educacional, de acessar informações que permitam avaliar o que esperar dos usos de pontuação nos anos do EFI em crianças em condições de desenvolvimento típico de linguagem.

Antes de finalizar este texto, chamamos atenção para o fato de que os dados que compuseram a amostra analisada foram coletados em período anterior à pandemia da COVID-19. Assim, destacamos que uma possível avaliação em dados coletados em situação pós-pandemia seria um estudo relevante a ser empreendido a fim de realizar a comparação entre a emergência da pontuação em amostras escolares pré e pós-pandemia com o objetivo de aferir o impacto da pandemia e seus desdobramentos na escrita infantil produzida em contexto escolar.

Referências

BERNARDES, A. C. A. **Pontuando alguns intervalos da pontuação**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CHACON, L. **Características linguístico-discursivas da escrita: um olhar para a escrita infantil**. (a sair)

CHACON, L. Oralidade e letramento na construção da pontuação. **Revista Letras**, Curitiba, v. 61, p. 97-122, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v61i0.2883>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/2883/2365>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CHACON, L. A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem. **DELTA**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 1-16, 1997.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

- | A emergência da pontuação na escrita de crianças brasileiras

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAHLET, V. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. **Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-41, 2022.

DAHLET, V. **As (man)obras da pontuação: usos e significações**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FERRAZ, T.; GUIMARÃES, G. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? **Revista Portuguesa da Educação**, v. 15, n. 1, p. 129-146, 2022.

FERREIRO, E. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. *In*: FERREIRO, E. *et al.* **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996. p. 123-150.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-96, 2002.

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

ROCHA, I. L. V. Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas. **DELTA**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-34, 1996.

ROCHA, I. L. V. **Aquisição da pontuação na escrita infantil: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas**. 1994. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SALEH, Pascoalina B. de O. A narrativa infantil e o ensino da pontuação. **Anais do CELSUL**, 2008. Departamento Letras Vernáculas – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: http://www.celsul.org.br/Encontros/08/narrativa_infantil.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

SALEH, P. B. de O. A pontuação enunciativa e as instâncias narrativas em textos infantis de diferentes gêneros. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 357-389, 2016.

SILVA, A. da. A Aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 35, p. 139-169, 2010.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. **Língua escrita**, Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007. Disponível em: www.fae.ufmg.br/ceale. Acesso em: 22 set. 2023.

SILVA, C. S.; BRANDÃO, A. C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. *In*: MORAIS, A. G. (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: GOMES, Andressa Porto; SONCIN, Geovana. A emergência da pontuação na escrita de crianças brasileiras. **Revista do GEL**, v. 20, n. 1, p. 160-184, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 10/01/2023 | Aceito em: 14/03/2023.
