

# A GÊNESE DE VÍRGULAS EM HISTÓRIAS INVENTADAS POR ALUNAS RECÉM-ALFABETIZADAS: IDENTIFICAÇÃO DE ATIVIDADES METALINGÜÍSTICAS A PARTIR DE INSCRIÇÕES GRÁFICAS E COMENTÁRIOS ESPONTÂNEOS

Eduardo CALIL\*  
Cristina FELIPETO\*\*  
Kall Anne AMORIM\*\*\*  
Catherine BORÉ\*\*\*\*

- **RESUMO:** Este estudo analisa as ocorrências de vírgulas e as verbalizações espontâneas durante a produção textual de duas alunas francesas de 6 anos de idade. A partir da Genética Textual, dentro de uma abordagem linguístico-enunciativa, foram analisados seis manuscritos escolares e seus respectivos processos de escritura. O registro fílmico e multimodal desses processos preservou as condições ecológicas da sala de aula. Tomou-se como unidade de análise o diálogo entre as alunas, estabelecido durante a produção textual. As ocorrências de vírgula foram identificadas nos manuscritos escolares e relacionadas ao que essas alunas comentavam sobre essas marcas de pontuação. Os resultados mostram que a vírgula foi a pontuação mais usada, porém sua inscrição só ocorreu em três manuscritos. Quase todas as ocorrências foram “lembradas” após o término da história, acompanhadas por comentários indicando um entendimento “gráfico-espacial” para seu uso. Contudo, suas ocorrências no último manuscrito indicam o início de uma concepção “lingüística”, quando a posição da vírgula concorreu com o ponto final, começando a delimitar unidades semânticas. Suas inscrições também passam a ser antecipadas pelas alunas. Essas duas concepções coabitam no mesmo manuscrito, sugerindo que a gênese da vírgula passa por um “uso híbrido” de suas funções.
- **PALAVRAS-CHAVE:** produção textual; escrita colaborativa; diálogo; aprendizagem; pontuação; conhecimento metalingüístico.

---

\* Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió – AL – Brasil. calil@cedu.ufal.br. ORCID: 0000-0002-8696-3697.

\*\* Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). Maceió – AL – Brasil. cristinafelipeto@fale.ufal.br. ORCID:0000-0003-3729-0796.

\*\*\* Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST). Serra Talhada – PE – Brasil. kall.braga@ufrpe.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7753-6696.

\*\*\*\* Cergy Paris Université (UCP). Site de Gennevilliers (CY). EMA - École, Mutations, Apprentissages. Cergy-Pontoise – França. catherine.bore@u-cergy.fr. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8256-7972.

## Introdução

Muitos estudos sobre a aquisição de linguagem escrita analisam as marcas de pontuação (MP)<sup>1</sup> feitas por alunos em processo de alfabetização ou recém-alfabetizados<sup>2</sup>. Dentre esses estudos, podemos destacar os trabalhos de Chanquoy e Fayol (1995), Favart e Passerault (2000), Garcia-Debanç (2010), com alunos francófonos. Edelsky (1983) e Hall (1999, 2005), com alunos ingleses. Também com alunos brasileiros recém-alfabetizados, os trabalhos de Chacon (2003), Mendes (2009) e Rocha (1996), e com alunos espanhóis, o trabalho de Davalos e Ferreiro (2019). Ou ainda o estudo comparativo com a análise de produções de alunos espanhóis, brasileiros e italianos (FERREIRO; PONTECORVO, 1999). Apesar da diversidade de suas formas gráficas não-alfabéticas, suas múltiplas funções e da frequência variável com que ocorrem nos textos lidos pelas crianças (FAYOL; CARRE; SIMON-THIBAUT, 2014), o ponto e a letra maiúscula são mais usados e recorrentes em diferentes gêneros textuais produzidos por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A vírgula é usada em uma frequência bastante menor, raramente presente nos escritos dos alunos com 6 anos (CHANQUOY; FAYOL, 1995; FABRE, 1990; HALL, 1998; MENDES, 2009).

A grande maioria dos estudos com crianças de 6-7 anos de idade analisa as MP no texto produzido pelo aluno, entregue ao professor ou pesquisador. De modo geral, ao se analisar o produto, os pesquisadores assumem que as MP foram inscritas durante o processo de linearização, isto é, assume-se que as MP foram inscritas na medida em que o texto estava sendo escrito.

A identificação de MP no produto textual não traz informações relativas ao momento em que foram inscritas, nem o que o aluno de 6-7 anos pensou ao registrá-las na folha de papel ou mesmo de que modo uma MP rasurada foi motivada por uma atividade metalinguística. Outro aspecto metodológico importante, já apontado por Hall (1998), é a ausência de informações ecológicas relativas à sala de aula, durante as produções textuais em que ocorreram as MP.

A partir da identificação de MP em histórias inventadas por duas alunas francesas de 6 anos de idade<sup>3</sup>, este estudo de caso irá discutir as ocorrências de “vírgulas” e o que as alunas falam espontaneamente sobre essa MP. Pretendemos, com isso, analisar

---

<sup>1</sup> Por “marcas de pontuação” estamos entendendo um sistema multidimensional, composto por três domínios, conforme proposto por Catach (1996) e descrito por Bechara (2009): domínio da palavra (espaços em branco, maiúsculas iniciais, ponto abreviativo, traço de união, hífen ou traço de separação, apóstrofo, sublinhado, itálico), domínio da frase (vírgula, ponto e vírgula, ponto final, ponto de exclamação, reticências, dois pontos, aspas, travessão, parênteses, colchetes, chaves) e domínio do texto (títulos, rubricas, margens, escolha de espaços e de caracteres, disposição dos capítulos e confecção do livro). Os dois primeiros domínios estão diretamente relacionados ao caráter linear e interno ao texto escrito. Os estudos sobre aquisição de pontuação elegem, em sua grande maioria, as pontuações em frases.

<sup>2</sup> De forma geral, são crianças que têm entre 6 e 7 anos de idade, cursando o 1º ou 2º anos do 1º período do ensino fundamental.

<sup>3</sup> Os dados foram coletados em uma sala de aula de alunos e alunas franceses, como parte do projeto InterWriting, projeto de colaboração internacional, Brasil-França-Portugal. Na escola francesa foram acompanhadas duas duplas, uma formada por meninos e outra por meninas, escolhidas pela própria professora. A escolha da professora considerou os agrupamentos espontâneos dos alunos. Neste estudo de caso analisaremos os registros filmicos da dupla de meninas.

como as alunas usam a “vírgula” em seus primeiros textos escritos, que função atribuem a ela e o que falam sobre essa MP quando as inscrevem na folha de papel. Para isso, elegemos como objeto de estudo o manuscrito escolar em construção e o diálogo entre duas meninas de 6 anos de idade, preservando as condições ecológicas da sala de aula.

Inicialmente, apresentaremos alguns estudos que discutem o que as crianças falam sobre MP, a partir de diferentes objetos e desenhos metodológicos. Em seguida, delimitaremos o campo da Genética de Textos, a partir de uma abordagem linguístico-enunciativa. Descreveremos as MP identificadas nos manuscritos escolares e analisaremos as ocorrências de vírgulas, relacionando-as aos comentários espontâneos feitos pelas alunas. Nosso objetivo é entender de que modo esses comentários, feitos durante o manuscrito em construção, produzidos no tempo e espaço real da sala de aula, podem expressar as atividades metalinguísticas de alunos recém-alfabetizados.

### **Alguns estudos sobre pontuações e comentários de alunos**

Dentre os estudos sobre pontuação que consideram o registro, em contexto escolar, de falas de crianças sobre as MP, destacamos duas técnicas: entrevistas dirigidas por pesquisadores e observações em salas de aula, enquanto alunos escreviam seus textos.

No amplo *The Punctuation Project* (HALL, 2005), envolvendo alunos ingleses de 6 a 11 anos, os pesquisadores adotam essas duas técnicas, com o objetivo de compreender o ponto de vista da criança sobre as MP feitas por ela mesma. Os resultados desse projeto indicam a existência de um desacordo entre o ensino e a aprendizagem de MP. De um lado, se ensina algumas MP, depois outras e a frase é tomada como referência textual para o uso de MP. De outro lado, “há enormes diferenças entre as crianças, entre as escolas, entre as formas de compreender os conceitos associados à pontuação” (HALL, 2005, p. 3, tradução nossa)<sup>4</sup>. Apesar da diversidade dos resultados encontrados, os estudos supervisionados por Hall trazem algumas evidências sobre como se dá o desenvolvimento da pontuação na criança. Confirmando alguns achados de estudos anteriores, Hall (2005) identifica três momentos relativos à aprendizagem da pontuação:

- “Resistência à pontuação”: persistente e generalizada ausência de pontuação, sendo a criança capaz de ler seus escritos com entonação, mesmo que ela não tenha usado MP.
- “Pontuação gráfica”: distribuição e posicionamento de MP segundo critérios gráfico-espaciais<sup>5</sup>. A principal característica desses critérios é seu caráter não

---

<sup>4</sup> “There are huge differences between children, between schools, between ways of understanding concepts associated with punctuation” (HALL, 2005, p. 3).

<sup>5</sup> Conforme Hall, “as the use of, or belief about the use of, punctuation which is dominated by the positioning of the marks on the page according to space rather than any underlying linguistic principle.” (HALL, 1999, p. 181). Ferreira e Pontecorvo (1999) também reconheceram esse fenômeno afirmando “in some cases and under certain circumstances, controls the use of graphic (i.e., punctuation) marks not related to syntactic or discursive border.” (FERREIRO; PONTECORVO, 1999, p. 558).

linguístico. Em um primeiro momento, as crianças adicionam pontos finais nos finais de linhas ou ao final do texto escrito, ou ainda iniciam a primeira frase do texto com letra maiúscula. Em um segundo momento, as crianças pontuam internamente seus escritos e suas justificativas relacionam essas MP ao comprimento das unidades linguísticas, à quantidade de MP já feitas e à sua distribuição ao longo da peça escrita. É comum, nesse momento, as MP serem inseridas após o texto ter sido escrito pelo aluno.

- “pontuação linguística”: inicialmente, as crianças passam a levar em consideração determinados elementos linguísticos (p. ex. o conectivo ‘e’, ‘então’) e aspectos prosódicos relacionados a certas unidades semânticas. Em seguida, surgem usos vinculados a princípios gramaticais, enriquecidos com os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos termos técnicos e funções das MP<sup>6</sup>.

É preciso ressaltar, entretanto, que esse percurso desenvolvimental parece estar associado aos aspectos socioculturais, dentre os quais interferem o acesso da criança a materiais impressos (veiculados nas práticas de letramento familiar e escolar), a abordagem didático-curricular determinada pela escola (sobretudo o que é falado pelo professor sobre a pontuação) e o gênero textual prevalente na sala de aula<sup>7</sup>. Por exemplo, alunos de 7 anos, alfabetizados apenas a partir do uso de textos simples e frases curtas, tendem a escrever textos também curtos e a utilizar pontos finais ao final de uma linha escrita e/ou ao final do texto escrito (EDELISKY, 1983; HALL, 1999); já alunos da mesma faixa etária alfabetizados através da interação com diferentes gêneros textuais (SILVA, 2010), histórias em quadrinhos (CALIL; BORÉ, 2011) ou contos etiológicos (CALIL; BORÉ; AMORIM, 2014; CALIL; AMORIM, 2017) tendem a escrever textos mais longos e a inserir uma quantidade maior e mais diversificados tipos de MP em seus escritos iniciais.

Para se entender como a articulação entre os usos de MP e a dimensão sociocultural interfere no modo de pensar infantil, Hall e colaboradores (HALL, 2005; HALL; SING, 2011; SING; HALL, 2009) assumem um posicionamento favorável ao registro das discussões orais de crianças, organizadas em pequenos grupos, para resolverem juntas exercícios de pontuação:

O significado desta técnica é que ela representa um método mais poderoso de coletar percepções (insights) sobre o pensamento de crianças pequenas do que o exame retrospectivo da escrita ou a discussão individual entre

---

<sup>6</sup> Esse aspecto está fortemente relacionado à escrita de narrativas ficcionais e de relatos de experiência pessoal. Estudos com alunos portugueses, brasileiros, espanhóis, italianos, franceses e ingleses indicam o mesmo percurso desenvolvimental.

<sup>7</sup> Não se pode deixar de observar que esses aspectos estão diretamente relacionados à língua escrita referente ao modo como o sistema de pontuação está organizado em textos escritos de uma determinada língua. Por exemplo, o uso de apóstrofo frequente na língua inglesa e na língua francesa, está praticamente ausente da língua portuguesa, italiana e espanhola. Como consequência disso, não se identifica o apóstrofo, por exemplo, em textos escritos por alunos dessas nacionalidades.

uma criança e um pesquisador (ambas as técnicas que dominaram os poucos estudos existentes de pontuação em qualquer faixa etária). (HALL, 2005, p. 2, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Apesar de defender a técnica de registro das discussões orais em pequenos grupos, as falas das crianças são eliciadas ou provocadas pelo pesquisador. Nos estudos de Hall, o pesquisador está dentro da sala de aula, acompanhando a produção textual dos alunos. Geralmente, o pesquisador se dirige aos alunos após a escrita de alguma frase ou quando acabaram de escrever, convidando-os a revisar o que foi escrito. O pesquisador pergunta se não está faltando acrescentar alguma coisa, se é preciso modificar algo no que foi escrito ou, ainda, por que foi feita determinada MP<sup>9</sup>.

Nota-se ainda o uso de exercícios propostos para os alunos refletirem sobre a pontuação em um texto já escrito. Nesses estudos (HALL; SING, 2011; SING; HALL, 2009) elegem-se determinados espaços gráficos vazios (“boxes”) de textos oferecidos aos alunos, para decidirem qual MP inscrever ou se a MP está correta ou não. Os pesquisadores pré-selecionam os locais do texto em que uma MP (ponto final, aspas, vírgulas, dois pontos, travessão, ponto de interrogação, de exclamação, por exemplo) deve ou não ocorrer. Evidentemente, a delimitação prévia de posições e de tipos de MP, em um texto já escrito, não é uma situação de produção textual. É, no máximo, uma tarefa de revisão textual, proposta a partir de um exercício em que há um texto elaborado e as posições das MP já pré-selecionadas a partir do ponto de vista do adulto.

Desse modo, a discussão e a reflexão sobre a MP pré-selecionada e eliciada pelo professor ou pesquisador dá-se fora de uma situação real de produção textual. Entendemos como “situação real” aquela em que o texto escrito ainda não existe. Uma situação em que o aluno tenha que lidar com diversos problemas linguísticos (gráfico, ortográfico, semântico, sintático, de pontuação, de coesão e coerência textual etc.), ao mesmo tempo em que está linearizando o que está escrevendo. Não há, portanto, nesses estudos, análise de material empírico que apresente as falas espontâneas dos alunos sobre MP ocorridas durante a elaboração da produção textual.

O artigo de Boré e Bosredon (2013) é um dos poucos estudos que apresenta as falas espontâneas de alunos recém-alfabetizados sobre a pontuação durante o manuscrito em construção. Nesse estudo, de caráter exploratório, as autoras elegem a verbalização do termo “frase” e a pontuação efetivada por duas duplas de alunos de 7 anos de idade (CE1<sup>10</sup>) durante a textualização de contos etiológicos inventados por elas. Os alunos empregaram, ao longo de 12 tarefas de produção colaborativa, apenas 13 vezes o termo

---

<sup>8</sup> “The significance of this technique is that it represents a more powerful method of collecting insights into young children’s thinking than does retrospective examination of writing, or one-on-one discussion between a child and a researcher (both techniques that have dominated the few existing studies of punctuation at any age level).” (HALL, 2005, p. 2).

<sup>9</sup> As perguntas feitas se assemelham àquelas feitas por pesquisadores que adotam a entrevista (protocolo de retrospectção) como técnica para acesso ao modo de pensar do aluno (DÁVALOS; FERREIRO, 2019; VIEIRA, 2012).

<sup>10</sup> Ano escolar correspondente ao 2º ano do Ensino Fundamental. No sistema de ensino francês, a sigla significa “Cours Élémentaire 1”.

“frase”, enquanto o termo “ponto” foi enunciado 71 vezes. Em algumas enunciações, o termo “frase” está associado à inscrição de “ponto”. Isso aconteceu quando o aluno terminou de escrever “era uma vez”, acrescentando um “ponto final”, dizendo “[era uma vez] é uma frase.”. Também ocorreu essa associação quando o aluno já havia pontuado o final do título e a primeira parte da história<sup>11</sup>, escrita em quatro linhas. Após a dupla de alunos contar as palavras escritas até aquele momento, um dos alunos diz: “Está bom! Eu escrevi duas frases.”.

Essas inscrições sugerem que há um conhecimento implícito sobre o uso de “pontos”, delimitado por unidades prosódicas e/ou semânticas. Porém, as duas verbalizações contendo o termo “frase” indicam que a “frase” é definida pela presença do “ponto” e não por critérios prosódicos, semânticos ou gramaticais.

Quando o termo “ponto” é dito por esses alunos, as enunciações não indicam uma explicação ou justificativa para sua inscrição. Elas são verbalizadas como um pedido, uma necessidade ou uma ordem: “*on met un point*”, “**il faut mettre des points**”, “[*mettre*] un point à la fin”<sup>12</sup>. Apesar dessas enunciações poderem estar associadas a conhecimentos implícitos relacionados às unidades prosódicas ou semânticas, elas ecoam a vozes ou se aproximam de solicitações comumente feitas pelos professores aos seus alunos.

Esse estudo inicial de Boré e Bosredon (2013) não fornece informações sobre as ocorrências de outras MP, também não indica a correlação entre as quantidades de MP inscritas nos textos, as verbalizações (falas espontâneas) dos termos linguísticos e possíveis atividades metalinguísticas que as enunciações possam expressar. Discutiremos esses aspectos, a partir da delimitação teórica descrita a seguir.

## Gênese textual e verbalização

Nossa perspectiva teórico-metodológica está centrada no campo de estudos proposto pela Genética Textual (BORÉ, 2010; FABRE, 1990), a partir de uma abordagem linguístico-enunciativa (CALIL, 1998, 2008; FELIPETO, 2008). Nosso objetivo, neste estudo de caso, é compreender os usos que as alunas fazem da vírgula, quais funções atribuem a ela e o que falam sobre essa MP quando as inscrevem na folha de papel, ou seja, analisaremos as atividades metalinguísticas relacionadas às ocorrências de vírgulas efetivadas durante a execução de tarefas escolares de produção textual.

---

<sup>11</sup> O referido trecho foi linearizado e pontuado como segue (BORÉ; BOSREDON, 2013, p. 21):

<i>Comment les singes font pour grimper</i>	[Como os macacos fazem para escalar]
<i>sans glissé.</i>	[sem escorregar.]
<i>Les singes grimpe sur les branches</i>	[Os macacos sobem nos galhos]
<i>comme un escalier . pour ne pas</i>	[como uma escada. para não]
<i>glissé il se serve des lianes comme</i>	[escorregar ele usa cipós como]
<i>une balançoire.</i>	[um balanço.]

<sup>12</sup> Respectivamente: “Colocamos um ponto final”, “É preciso colocar pontos”, “[coloque] um ponto no fim”.

Por atividades metalinguísticas, ocorridas nas situações didáticas de ensino de língua materna, assumimos as delimitações propostas por Fontich e Camps (2014, p. 605). Segundo os autores, essas atividades podem se manifestar de diferentes modos:

1. Atividades metalinguísticas não explicitamente verbalizadas, que podem ocorrer em atividades procedimentais, como reformulações, repetições, ênfases, rasuras...; quando se pode observar, seja na fala, seja na escrita, diferentes modos de permutação ou substituição de elementos linguísticos ou textuais.
2. Atividades metalinguísticas verbalizadas na linguagem cotidiana, isto é, conversas espontâneas e informais, quando alunos falam sobre elementos linguísticos que usam e manipulam, sem verbalizar termos técnicos ou conceitos.
3. Atividades metalinguísticas verbalizadas em uma metalinguagem específica, quando há a enunciação de nomes ou conceitos linguísticos específicos. Essas atividades têm por base o conhecimento e a sistematização de conceitos da gramática escolar.

O conhecimento sobre a linguagem (conhecimento metalinguístico) expresso nos segundo e terceiro modos de manifestação dessas atividades será o foco de nossa análise. A preservação das condições ecológicas da sala de aula<sup>13</sup> é um dos componentes essenciais para que possamos capturar o que os alunos falam espontaneamente entre si enquanto escrevem<sup>14</sup>. Para que isso seja possível, elegemos como objeto de estudo o diálogo entre uma dupla de alunas, enquanto escrevem juntas uma única narrativa ficcional. Realizamos o registro filmico do que está sendo inscrito, linearizado ou rasurado na folha de papel enquanto conversam<sup>15</sup>. Esses diferentes aspectos modais (visual, sonoro e escrito) fazem parte do método proposto pelo Sistema Ramos (CALIL, 2020), adotado para a coleta de dados analisados.

Entendemos o diálogo, *in locus* e *in natura*, entre os alunos durante a produção textual, como um texto-dialogal (CALIL, 2017). O texto-dialogal (TD) é transcrito de modo a preservar o percurso genético do manuscrito em construção. Temos proposto a análise de diferentes aspectos (gráfico-espaciais, linguísticos ou textuais) da gênese textual de cada manuscrito escolar, a partir da identificação de “pontos de tensão”

---

<sup>13</sup> As condições ecológicas supõem a preservação da ambiência da sala de aula, sua singularidade e diversidade, caracterizada tanto pelo contexto sócio-histórico e cultural, quanto pelos aspectos didáticos (materiais fixados nas paredes, disposição das mesas de trabalho, materiais didáticos usados pelos alunos etc.) e interacionais (interação entre professor e alunos).

<sup>14</sup> O fato de haver um registro filmico do diálogo entre os alunos exige que se considere os aspectos multimodais que acompanham essas falas, como por exemplo, os movimentos corporais, expressões faciais e gestos (posse da caneta, tomada de folha de papel), além das interferências do professor e outros colegas.

<sup>15</sup> Não temos conhecimento de estudos com alunos dessa faixa etária que tenham registrado as ocorrências de rasuras e verbalizações (e sua valorização enquanto atividade metalinguística inerente ao ato de escrever), no *aqui e agora* da produção textual em sala de aula. Observamos que os pesquisadores não estão presentes na sala de aula, quando o registro filmico é efetivado. Isso favorece a manutenção do caráter ecológico da sala de aula.

(CALIL, 2003), isto é, quando há a interrupção do fluxo da escrita, através de reformulações, hesitações, dúvidas, discordâncias, explicações, justificativas dos alunos sobre o que deve ou não ser inscrito no manuscrito em construção.

Segundo Calil (2016, 2020), os pontos de tensão caracterizam-se pelo retorno sobre um determinado objeto textual (OT), seu reconhecimento e sua modificação/preservação, seguida ou não por comentários. Essa tripla ação do escrevente (retorno, reconhecimento e modificação/preservação) indica alguma forma, implícita ou explícita, de atividade metalinguística. Quando não há comentários, o retorno pode ser identificado nas alterações gráficas (rasuras) sobre o que já foi inscrito e linearizado, mas não é possível ter evidências do que o aluno pensou ou por que rasurou determinado OT. Quando há verbalizações (comentários espontâneos) sobre um OT reconhecido (gráfico-espacial, ortográfico, sintático, de pontuação, textual), que pode ou não estar acompanhado por rasura escrita, esses comentários oferecem indicações sobre os modos de pensar dos alunos durante o manuscrito em construção.

Nosso foco de interesse recai justamente sobre o modo como usam e o que falam sobre as vírgulas (comentários espontâneos) durante a construção do manuscrito escolar, seguindo uma perspectiva de análise microgenética, já assumida em outros estudos (CALIL, 2016; CALIL; PEREIRA, 2018; CALIL; MYHILL, 2020). Conforme temos proposto, os comentários espontâneos dos alunos recém-alfabéticos apresentam duas estruturas linguístico-enunciativas básicas:

- Comentário simples: Comentários com estruturas linguístico-enunciativas curtas sem a explicação ou desenvolvimento de um argumento. Por exemplo: “Coloque um ‘S’ aqui”, “É com maiúscula” ou “não esqueça do ponto final”.
- Comentário desdobrado: Comentários com estruturas linguístico-enunciativas mais longas, apresentando valor argumentativo (descrição, explicação, justificção). Essas estruturas linguísticas podem conter termos como: porque, caso contrário, mas deve ter, parece que, ou seja, quer dizer, eles vão pensar que, ou seja, se parecer com... Por exemplo: “a letra ‘K’ é parecida com a letra ‘R’” ou “Não dá para escrever [‘tinha’] porque não cabe”.

A correlação entre os OT reconhecidos e os comentários espontâneos nos ajudam a entender as atividades metalinguísticas de alunos recém-alfabetizados. Delimitado por esse quadro teórico-metodológico, pretendemos identificar as MP nos manuscritos escolares de uma dupla de alunas francesas recentemente alfabetizadas, se houve alguma forma de rasura relacionada à “vírgula” e se os comentários espontâneos (simples ou desdobrados) caracterizariam as atividades metalinguísticas indicando o modo de pensar das alunas sobre essa MP.

## Metodologia

O material obtido para este estudo seguiu o mesmo desenho metodológico proposto pelo Projeto *InterWriting*, desenvolvido em colaboração com pesquisadores brasileiros, franceses e portugueses e que descreveremos mais abaixo. O *corpus* a ser analisado foi extraído do Dossiê *La Cigogne*<sup>16</sup>, composto por filmagens semanais de duplas de alunos franceses, de 6-7 anos de idade, em uma sala de aula do *Cours Préparatoire* (CP) de uma escola parisiense, entre os meses de março e abril de 2014.

Durante dois meses ocorreram semanalmente os registros fílmicos<sup>17</sup> de seis tarefas de produção de histórias inventadas<sup>18</sup>. A professora organizou seus alunos em duplas. Em todas as tarefas, as mesmas duplas foram mantidas, havendo apenas a alternância do papel de escrevente e de ditante. Cada dupla deveria combinar oralmente a história. Após realizado o momento da combinação, os alunos pediam a folha de papel e a caneta para escrevê-la. Nesse estudo, analisaremos os seis processos de escritura e os respectivos manuscritos escolares da dupla formada por duas meninas: Isadora (I, 06:08) e Maria (M, 06:11)<sup>19</sup>.

É importante frisar que todos os 23 alunos dessa turma de CP haviam sido recentemente alfabetizados. A professora adota a coleção do livro didático *Justine et Compagnie CP* (GOASDOUÉ; COURTIES; SABATHIÉ, 2000<sup>20</sup>), cujos capítulos são organizados a partir de um determinado fonema. Usa igualmente o livro *30 phonèmes en 30 comptines, GS – CP* (DEGORCE-DUMAS; TRÉSALLET, 2000), além de exercícios fotocopiados do material *Petits Pas* (L Pinault<sup>21</sup>). O conjunto desses materiais didáticos, com os quais os alunos foram alfabetizados, assumem uma abordagem fonológica (Método Fônico), na qual preponderam exercícios com letras, palavras e frases curtas.

Nesse estudo de caso, caracterizado pelas condições ecológicas (naturalísticas) e interacionais da sala de aula, efetivaremos análises microgenéticas das vírgulas usadas pelas alunas selecionadas, enquanto escreviam suas histórias inventadas. Para isso,

---

<sup>16</sup> O Dossiê *La Cigogne*, formado em colaboração com a professora Catherine Boré, financiado pela *Inspection Académique du Val d'Oise*, faz parte do acervo Prática de Textualização na Escola – PTE, sediado no Laboratório do Manuscrito Escolar - LAME. Agradecemos imensamente à direção da escola, à professora e aos alunos, por terem aceitado o desenvolvimento deste estudo. A coleta desse material foi autorizada pelo CEP/CONEP (CAAE: 61330816.0.0000.5013).

<sup>17</sup> Logo após a instalação dos equipamentos para a filmagem das duas duplas, os pesquisadores deixam a sala de aula, ficando apenas a professora e seus alunos. Isso contribui para a preservação do ambiente ecológico da sala de aula, uma vez que se evita qualquer forma de interação entre pesquisadores e alunos. Observa-se, igualmente, que há uma tendência dos participantes, principalmente dos alunos, em “esquecer” a presença da filmadora.

<sup>18</sup> Em razão do método fônico adotado pela escola para alfabetizar, a produção escrita dos alunos limitava-se, até então, a responder aos exercícios de consciência fonológica, visando a construção do princípio alfabético, geralmente, completando ou copiando palavras e frases. As poucas propostas de produção textual também eram restritas, como por exemplo, à escrita de um final para uma história curta. Desse modo, pode-se dizer que os alunos estavam, pela primeira vez, inventando e escrevendo uma narrativa ficcional do começo ao fim.

<sup>19</sup> Os nomes das alunas são fictícios.

<sup>20</sup> Foram usados pela professora Livro 1 e Livro 2, Caderno de exercícios; Livro 1 e Livro 2, Caderno de Leitura.

<sup>21</sup> Esse material está disponível para download em: <https://www.fichier-pdf.fr/2011/12/27/fiches-lecture-comprehension/fiches-lecture-comprehension.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

identificaremos as ocorrências dessa MP nos manuscritos escolares e, a partir dos filmes-sincronizados, material multimodal editado através da técnica proposta pelo Sistema Ramos (CALIL, 2020), analisaremos os comentários espontâneos estabelecidos entre elas, durante o momento em que inscreviam as vírgulas identificadas nos manuscritos escolares.

Para a identificação das vírgulas no filme-sincronizado será considerado o momento em que as alunas reconhecem a necessidade de se usar essa MP. Esse reconhecimento será feito através da enunciação de termos técnicos, no caso, a verbalização do termo *vírgula* ou de termos não-técnicos ou genéricos (sinal, tracinho, bolinha, pontinho...) ou ainda através da identificação de gestos (por exemplo, gestos com as mãos, apontar com o dedo onde colocar uma MP etc.) referentes à *vírgula*.

## **A gênese de vírgulas e as atividades metalinguísticas**

A partir do registro filmico do processo de escritura em tempo e espaço real de sala de aula, iremos analisar os episódios em que as alunas reconheceram a necessidade de inscrição das vírgulas durante os processos de produção textual. Nos seis manuscritos escolares produzidos pela dupla, as vírgulas ocorreram 24 vezes, distribuídas em apenas três manuscritos (4 no M1<sup>22</sup>, 8 no M4 e 12 no M6). Assim, serão apresentados e discutidos apenas os 1º (M1), 4º (M4) e 6º (M6) processos (P), cujos manuscritos são os produtos. A vírgula foi a MP em maior quantidade, seguida pelas ocorrências de letra maiúscula (18 ocorrências) e de ponto (14 ocorrências). A prevalência da vírgula nesses manuscritos escolares destaca-se porque não é uma MP esperada ou frequente em escritas de alunos de 6 anos de idade (ARSENEAU, 2020). A ocorrência desse alto número de vírgulas levou-nos a traçar sua gênese e entender sua relação com as possíveis atividades metalinguísticas verbalizadas.

### **1º Processo: 4 vírgulas e seus comentários**

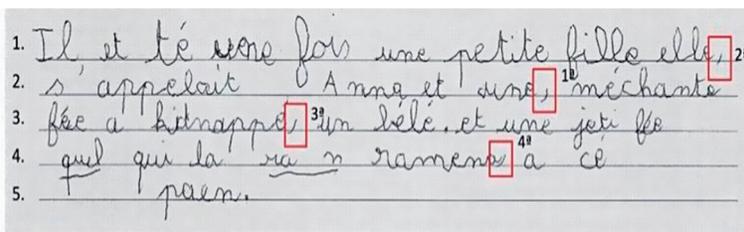
O M1, escrito com 28 palavras, foi produto do primeiro processo (P1) de produção textual registrado, foi também a primeira vez que essas alunas escreveram uma história inventada “completa” (03/03/2014)<sup>23</sup>. Há 9 MP: 4 vírgulas, 2 letras maiúsculas, 2 pontos e 1 apóstrofo. Destacamos abaixo as posições das vírgulas e numeramos a sequência de ocorrências, juntamente com o diálogo estabelecido entre as alunas durante suas inscrições.

---

<sup>22</sup> M1 indica o primeiro manuscrito, M2, o segundo e assim por diante.

<sup>23</sup> Conforme pode ser observado no Caderno de Exercícios adotado pela professora (GOASDOUÉ; COURTIES; SABATHIÉ, 2000) e nos exercícios registrados nos cadernos das alunas, as propostas de escrita limitavam-se à produção de frases. Vale notar ainda que em Goasdoué, Courties e Sabathié (2000) o termo “frase” aparece 35 vezes e o termo “texto” aparece somente 13 vezes, em 98 páginas.

**Figura 1** – Estado do M1<sup>24</sup>, aos 00:34:16, com indicação da sequência em que as quatro vírgulas foram inseridas por Isadora.



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar.

P1\_TD1\_00:33:49-00:34:16<sup>25</sup>: Isadora, responsável por escrever a história, logo após terminar a história inventada e colocar o ponto final, olhando para a professora que está passando à sua frente e levantando-se para lhe entregar a folha de papel.

528. ISADORA\*: (Professora recolhendo as folhas de outras duplas que já terminaram a história e caminhando em frente à dupla Isadora e Maria. Isadora se levanta) **Professora, terminamos.** (Sentando-se) **Espere! Não. Na verdade, não, não terminamos... não terminamos.**
529. PROFESSORA: Você não terminou? Tudo bem, então termine.
530. ISADORA\*: Não ... (Falando para a Maria) **Vamos colocar vírgulas, temos que respirar em nossa frase** (Maria se debruça sobre a mesa com ar contrariado.) **São curtas as vírgulas** (Adicionando uma vírgula entre ‘uma’ e ‘malvada’ (2ª linha) [uma, malvada / fada], fazendo pequena pausa, olhando para o manuscrito, parecendo procurar em que lugar colocar outra vírgula; inscrevendo a 2ª vírgula após ‘ela’ (final da 1ª linha) [ela,]); fazendo a 3ª vírgula na 3ª linha, entre ‘sequestrou’ e ‘uma’ [sequestrou, uma]; fazendo a 4ª vírgula entre ‘devolveu’ e ‘a’ [devolveu, a]). **Um pouquinho em cada linha. Aqui! Aqui!** (Se levanta novamente e se dirige à professora) Terminamos, professora.

<sup>24</sup> Transcrição diplomática do M1, acompanhada pela tradução:

- |  |  |
|--|--|
| 1. Il et té uene fois une petite fille elle, | [Era uma vez uma menininha ela,]             |
| 2. s'appelait Anna et une, méchante          | [se chamava Anna e uma, malvada]             |
| 3. fée a kidnappé un bébé. et une jeti fée   | [fada sequestrou um bebê. e uma gentil fada] |
| 4. qui qui la ra--n ramena a cé              | [a devolveu a seus]                          |
| 5. paen.                                     | [país.]                                      |

<sup>25</sup> Seguindo o padrão de codificação adotado em nossos estudos, o código inicial indica que esse episódio corresponde ao primeiro processo de produção textual (P1) que irá gerar o primeiro manuscrito escolar (M1) dessa dupla. O episódio apresenta a transcrição do texto-dialogal (TD), transcrito entre os 33 minutos e 49 segundos e 34 minutos e 16 segundos. O que foi inscrito e linearizado pela dupla ao final de TD está indicado na imagem do que antecede o TD. O asterisco junto ao nome da aluna indica que ela é a responsável por escrever a história, enquanto a outra seria responsável por ditar. A fonte em vermelho destaca o objeto textual (OT) reconhecido pelas alunas e a fonte em azul destaca os comentários referentes a esse objeto textual. O bloco em verde, entre os colchetes, mostra o que foi inscrito enquanto a aluna falava. Todas as transcrições seguirão essa mesma codificação.

A partir da relação entre esse manuscrito escolar e o episódio do TD correspondente ao momento em que foram inseridas as quatro vírgulas, podemos extrair várias informações importantes. A primeira delas é o momento em que a aluna Isadora reconheceu a necessidade de colocar as vírgulas. Isso ocorre somente após terem terminado de escrever a história, quando a aluna se levantou para entregar a folha de papel para a professora. Esse reconhecimento tardio surgiu como uma “lembança”, como está indicado pelo enunciado “Espere! Não. Na verdade, não, não terminamos... não terminamos.” (I, no turno 528), e confirmado pela sua ação e falas subsequentes.

Após “se lembrar” das vírgulas, Isadora insere as quatro vírgulas identificadas no produto, comentando-as. A ordem e a sequência na qual as vírgulas foram acrescentadas (ver Fig. 1) e o modo como foram distribuídas (uma vírgula em cada linha), evidenciadas pelo filme-sincronizado, desfaz qualquer interpretação que associe as inscrições das vírgulas ao fluxo da linearização do manuscrito em curso. Ao mesmo tempo em que a aluna Isadora acrescentava cada vírgula na história já terminada, verbalizava justificativas para sua inscrição.

O primeiro comentário retoma provavelmente o que lhe foi dito em algum momento de sua aprendizagem escolar: “Vamos colocar vírgulas, temos que respirar em nossa frase” (I, turno 530). Esse comentário é desdobrado, na medida em que visa a justificar a necessidade da vírgula. A aluna usa como argumento algo dito em sala de aula ou falado por algum adulto. Como afirmado por Hall (2005), é comum alunos dessa faixa etária, e mais velhos, repetirem o “mantra” dito pelos professores, ao associarem, inapropriadamente, o uso de “ponto” e “vírgula” à “pausa para respirar”. A posição da 1ª vírgula inscrita, separando o artigo indefinido “uma” e o adjetivo “malvada [fada]”, é aleatória.

O segundo comentário, dessa vez uma simples observação descritiva sobre a propriedade gráfica dessa MP, ocorre ao mesmo tempo em que está fazendo a primeira inscrição, na 2ª linha: “São curtas as vírgulas” (I, turno 530). Essa observação de caráter metagráfico pode ser entendida como um “comentário simples”. A preocupação dos alunos com as formas gráficas de MP, como as “vírgulas”, os “pontos” e as “aspas”, também foi observada por Hall (1999) e Hall e Sing (2011).

As duas inscrições seguintes não estão imediatamente associadas a comentários. A aluna direciona seu olhar para o final da 1ª linha, inscrevendo a 2ª vírgula após “ela” no final da linha. O acréscimo nessa posição pode ter relação com o “final da linha”, apesar de nada ter sido verbalizado, nem haver outras vírgulas em posição equivalente. Em seguida, Isadora dirige a caneta para a 3ª linha, adicionando a vírgula entre “sequestrou” e “uma bebê”.

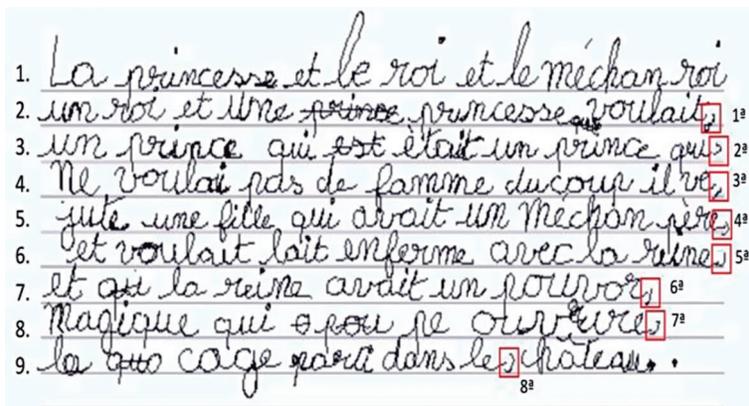
E, finalmente, após fazer a inscrição da quarta e última vírgula, é verbalizado outro comentário desdobrado: “um pouquinho em cada linha” (I, turno 530). Esse argumento revela uma preocupação com o aspecto gráfico-espacial do manuscrito escolar. Isso indica que a aluna sabe que precisa colocar vírgulas em um texto escrito, e um dos critérios para sua distribuição parece ser não colocar todas as vírgulas em uma mesma linha.

#### 4º Processo: 8 vírgulas e seus comentários

Nas duas tarefas seguintes de produção textual (M2 e M3), as alunas produziram histórias com 12 e 63 palavras, respectivamente. Nenhuma vírgula foi colocada nessas duas produções (elas se esqueceram?).

A vírgula somente reaparece no quarto manuscrito escolar (M4), escrito com 74 palavras, 21 dias depois da produção do M1. Antes da inserção das vírgulas, a dupla havia dado a história também por terminada e aguardava a professora para entregar o texto. Nesse momento, elas já haviam usado 1 letra maiúscula no início do título e 3 pontos finais na última linha linearizada (4 MP). No próximo TD apresentamos o M4 após as inscrições das 8 vírgulas e o diálogo entre as alunas durante essas inscrições.

**Figura 2** – Estado do M4<sup>26</sup> com indicação da sequência das oito vírgulas inscritas por Isadora.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

P4\_TD1\_00:46:43-00:47:18: Maria, responsável por escrever a história, após terminar a tarefa, esperando a professora entregar a tarefa concluída.

476. MARIA\*: (Lembrando-se de que se esqueceu das vírgulas) **Espera. Eu esqueci de fazer... de fazer...** (Agitando sua mão esquerda para descrever o sinal de vírgula e fazendo som interjetivo) **...blablabla...**

<sup>26</sup> Transcrição diplomática do M4, acompanhada pela tradução:

- |   |  |
|---|--|
| 1. <i>La princesse et le roi et le méchan roi</i> | [La princesa e o rei e o rei malvado]        |
| 2. <i>un roi et une princee princesse voulait</i> | [um rei e uma princesa que queria]           |
| 3. <i>un prince qui est était un prince qui</i>   | [um príncipe que era um príncipe que]        |
| 4. <i>ne voulait pas de femme du coup il ve</i>   | [não queria uma mulher de repente ele quer]  |
| 5. <i>jute une fille qui avait un méchan père</i> | [apenas uma menina que tinha um pai malvado] |
| 6. <i>et voulait lait enferme avec la reine</i>   | [e queria ficar com a rainha]                |
| 7. <i>et qu la reine avait un pouvoir</i>         | [e a rainha tinha um poder,]                 |
| 8. <i>magique qui a pou pe ouvrir</i>             | [mágico que pode abrir]                      |
| 9. <i>la que cage parti dans le chateau.</i>      | [a prisão no castelo.]                       |

477. ISADORA: **Do quê? Vamos fazer vírgulas!**
478. MARIA\*: de... (Fazendo um traço com o dedo sobre a mesa) Ah, sim. Vírgulas!
479. ISADORA: **Porque senão não podemos respirar.** (Pegando a caneta da mão de Maria).
480. MARIA\*: (Concordando) Sim... (Maria apontando para o final de 2ª linha para Isadora colocar a vírgula).
481. ISADORA: Vamos ver, eu faço...
482. MARIA\*: (Indicando com o dedo o fim da 2ª linha linearizada) **Coloca uma vírgula aqui.**
483. ISADORA: Não...
484. MARIA\*: Não, não, não, não...
485. ISADORA: (Falando ao mesmo tempo e retirando a mão da Maria que estava sobre a folha de papel) Não é. Sou eu que decide onde fazer. (Aos 46'50'', adiciona a 1ª vírgula ao final da 2ª linha [volait/queria]). **Espera.** (Refazendo o traçado dessa vírgula). **Vamos fazer... um pouquinho em cada linha?**
486. MARIA\*: **Sim.**
487. ISADORA: **Em cada linha** (Fazendo, aos 47'02'', a 2ª vírgula no final da 3ª linha [qui/que]). Aos 47'04'', a 3ª vírgula ao final da 4ª linha [veux/queria]). Aos 47'06'', a 4ª vírgula ao final da 5ª linha [père/pai]). Aos 47'08'', a 5ª vírgula ao final da 6ª linha [reine/rainha]). Aos 47'11'', a 6ª vírgula ao final da 7ª linha [pouvoir/poder]).
488. MARIA\*: **Tudo... Não em todas as linhas** (Isadora fazendo, aos 47'12'', a 7ª vírgula ao final da 8ª linha [ouvrier/abrir]).
489. ISADORA: **Agora é tarde.** (Aos 47'14'', Isadora faz uma curta pausa olhando para o final da 9ª linha; essa é a última linha do texto escrito em que já há dois pontos finais após a última palavra linearizada [château/castelo]. Aos 47'16'', inscreve a 8ª vírgula separando o sintagma nominal [le/o | château/castelo]). **Eu já fiz.**
490. MARIA\*: **Deixa! Não é grave.**
491. ISADORA: (Levantando-se e afastando a caneta da folha, pede para sua colega chamar a professora). Levanta o dedo.

No episódio transcrito, foram necessários apenas 35 segundos para as alunas acrescentarem 8 vírgulas. Novamente, essas inscrições também ocorreram após a história ter terminado, tendo sido lembrada pela aluna que estava escrevendo, como aconteceu no M1. Sua enunciação confirma isso: “Espera. Eu esqueci de fazer... de fazer...” (M, turno 476). Mesmo sem se lembrar do termo técnico, ela faz gestos com a mão para indicar que faltou colocar “vírgulas”. O gesto feito por Maria é suficiente para ajudar Isadora a verbalizar o termo linguístico: “Vamos fazer vírgulas” (I, turno 477). Ao longo do diálogo, enquanto a aluna Isadora toma a caneta e começa a acrescentar as vírgulas, ela retoma (verbaliza) os mesmos argumentos proferidos durante o P1:

- Turno 479: “Porque senão não podemos respirar.”
- Turno 485: “Vamos fazer... um pouquinho em cada linha?”
- Turno 487: “Em cada linha.”

Esses três argumentos não possuem um valor gramatical. Mas há diferenças entre os comentários feitos durante a gênese textual do M1 e a gênese textual desse manuscrito (M4).

Em primeiro lugar, no M1 temos o fato de Isadora ter inserido quase todas as vírgulas em posições quase aleatórias, distribuídas entre as linhas. No M4, essa mesma aluna insere todas as vírgulas nos finais das linhas gráficas. A oitava vírgula, na 9ª linha, separando “*le*” de “*château*”, parece não ter sido inserida no final da linha, após a última palavra “*château*”, porque naquela posição já estavam inscritos os dois pontos finais, como pode ser observado na Fig. 2. No filme-sincronizado é possível observar que a aluna, ao ir colocar a última vírgula no final da linha linearizada, desloca sua mão e a inscreve entre a palavra “*le*” e “*château*”. É provável que, por se tratar do final da história, a vírgula nessa posição seria evitada (não há nenhuma ocorrência de vírgula ao término de uma história; as alunas sempre usaram o ponto final nessa posição; estudos sobre as MP usadas por alunos dessa faixa etária também indicam a presença de ponto, e não de vírgula, marcando o fim do texto).

A presença de pontuação nos finais das linhas, em alunos dessa faixa etária, é descrita desde o estudo de Edelski (1983). Hall (1999) mostra, por exemplo, o uso de pontos e, até mesmo, pontos de exclamação. A explicação para isso parece estar relacionada ao modo como se apresentam os textos impressos e ao modo como os alunos interpretam as marcas que observam. No caso dessas alunas, a imensa maioria dos textos dos manuais didáticos adotados pela professora (GOASDOUÉ; COURTIES; SABATHIÉ, 2000), tanto no caderno de exercício, quanto no livro de leitura, é apresentada graficamente com frases curtas, terminadas por um ponto, ponto de interrogação, ponto de exclamação ou frases divididas por uma vírgula, no final da linha. O acesso visual a esse tipo de formatação e organização gráfica desses textos parece ter um efeito sobre o modo como essas alunas interpretam algumas MP no manuscrito em curso.

O segundo aspecto a destacar é a diferença entre o modo de pensar de Isadora e o de Maria. Maria não parece concordar plenamente com as posições das vírgulas inseridas por Isadora. Primeiro Maria sugere, no turno 482, a inscrição da vírgula no final da 2ª linha, ao apontar com o indicador para essa posição. Isadora responde que ela mesma decidirá onde as colocar, começando a inserir uma vírgula ao final de cada linha gráfica. Ao observar que Isadora já havia inscrito 7 vírgulas, todas nos finais das linhas, Maria a repreende, dizendo: “Não em todas as linhas.” (M, turno 488). Apesar desse comentário, ela não estabelece relação entre o uso da vírgula e sua função linguística, ao afirmar que mesmo colocando uma em cada final de linha não tem problema: “Deixa! Não é grave.” (M, turno 490). Essa contradição entre “não colocar as vírgulas em todo final

de linha” e, ao mesmo tempo, “aceitar todas as vírgulas nessa posição”, parece começar a colocar em suspeição a prevalência do critério gráfico-espacial.

Soma-se a isso o fato de que parece haver, nessa faixa etária, uma certa dificuldade em alterar formas gráficas já inscritas, como verbalizou Isadora: “Agora é tarde. Eu já fiz.” (I, turno 489).

## 6º Processo: 12 vírgulas e seus comentários

A diferença no emprego das MP entre essas duas alunas se amplia na última tarefa em que escreveram juntas. Maria ficou responsável por escrever o M6. Esse manuscrito apresenta 75 palavras. Apenas uma palavra a mais do que o M4, mas um total de 23 MP, distribuídas em tipos diferentes: vírgula (12), ponto final (5), letra maiúscula (4), ponto de interrogação (1) e travessão (1). As vírgulas identificadas no manuscrito escolar destacam-se não apenas pela quantidade, mas também pelos diferentes momentos em que elas foram verbalizadas e inscritas, conforme indica o filme-sincronizado do P6.

Nesse processo, a primeira inscrição e verbalização referente à vírgula foi feita por Isadora, apesar de não ser ela a responsável por escrever a história. Ela coloca em relação o “ponto” e a “vírgula”, rasurando um pelo outro. Essa rasura marca um “ponto de tensão” (CALIL, 2003) em que concorrem essas duas MP. Inicialmente, Isadora inscreveu o “ponto” e depois transformou-o em uma “vírgula”. Em seguida, ao lado da inscrição dessa vírgula, fez outra. O TD abaixo mostra como ocorreu esse triplo movimento: retorno sobre um determinado objeto textual, reconhecimento de um problema relativo a esse objeto textual e alteração do objeto textual já grafado, acompanhado por breves comentários.

**Figura 3** – Estado do M6<sup>27</sup>, aos 00:15:38, com indicação da sequência em que as três MP foram inseridas por Isadora.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

P6\_TD1\_00:15:13-00:15:38: Maria havia acabado de linearizar a frase “ele passeava [il se / balada]”, escrita após o título “Le petit Chaperon rouge”, entre o final da 1ª linha e início da 2ª linha. Isadora relê a frase e, abruptamente, toma a caneta da mão de Maria, reposicionando a folha de papel virada para si, quando insere a pontuação.

<sup>27</sup> Transcrição diplomática do M6, acompanhada pela tradução:

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| 1. <i>Le petit Chaperon rouge. il se</i> | [O pequeno chapeuzinho vermelho. ele] |
| 2. <i>balada</i>                         | [passeava ]                           |

217. ISADORA: (Pegando a caneta e o papel, lendo [ele passeava]). ... **Ele passeava...**  
**Ponto!** (Inserindo um ponto [balada,])... **Ponto... e uma vírgula...** [balada, ],  
 (Transformando o “ponto” em “vírgula” [balada , ], devolvendo a caneta) **Não se esqueça da vírgula. Ah, espere!** (Pegando a caneta) **Eu não fiz bem...**
218. MARIA\*: (Enquanto Isadora faz outra vírgula ao lado da primeira [balada -, ],),  
 Maria está falando.) E ... ele encontrou o Homem-Aranha andando por aí ...  
 andando por aí ... (Isadora devolve a caneta).

Antes da inscrição dessas três MP, Maria já havia usado a letra maiúscula na primeira frase da história (o título) e no nome do personagem “*Chaperon*”, grafado “*Chapron*”. E foi Isadora quem inscreveu um ponto final logo após o título “*Le petit Chaperon rouge*”, na 1ª linha, quando tomou, pela primeira vez, a caneta da mão da colega. Em seguida, devolveu a caneta para Maria que continuou a linearização da frase seguinte: “*Il se balada*”, sem usar letra maiúscula após o ponto final. Até esse momento, as três primeiras MP (2 letras maiúsculas e 1 ponto) foram inscritas sem hesitação, nem qualquer forma de verbalização.

Porém, as três MP seguintes (1 ponto e 2 vírgulas), destacadas na imagem (Fig. 3), foram verbalmente reconhecidos por Isadora. Seu modo assertivo de falar (“ponto!”), após a leitura da frase “*il se balada*”, sugere que Maria “se esqueceu” de pontuá-la. A concorrência entre o “ponto” e a “vírgula” ocorre imediatamente após a inscrição do “ponto”, como indica a rasura de substituição, acompanhada pela verbalização dos dois termos metalinguísticos: “Ponto... e uma vírgula...” (I, turno 217). Essa rasura escrita, acompanhada pela verbalização desses termos metalinguísticos, coloca em relação essas duas MP no final de uma unidade de sentido. Essa seria a primeira vez em que a verbalização do termo metalinguístico “vírgula” se aproxima de sua função linguística. Nesse ponto do manuscrito em curso a decisão tomada pelas escreventes diz respeito à delimitação da “frase gráfica” ou da “frase sintática”, a depender de como a história continuará. Delimitação ainda distante do conhecimento linguístico dessas alunas, mas já funcionando como uma forma de conhecimento implícito sobre os usos da vírgula.

Apesar da verbalização dessas duas MP terem surgido como algo que se lembrou, que faltou ser inscrito, o fato de a vírgula não ser inserida de modo aleatório indica esse conhecimento implícito emergindo, ainda que incipientemente. Isso faz com que a vírgula comece a ser tratada como um objeto textual integrado à linearização do manuscrito. Isso também está acontecendo com o “ponto”, delimitando o final do título e indicando sua função sintática na frase. Aqui, podemos observar o que tem sido observado em vários trabalhos (FAVART; CHANQUOY, 2007; LURCAT, 1973): ponto e vírgula entram em relação, indicando graus de delimitação na unidade semântica.

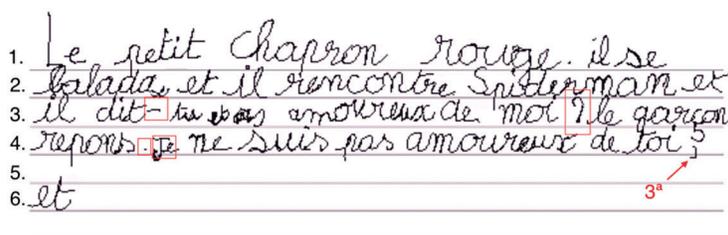
Porém, o comentário feito durante a inscrição da “vírgula” permanece associado a uma “lembrança”, como se fosse o professor falando: “Não se esqueça da vírgula.” (I, turno 217). Sabe-se que é preciso colocar vírgulas quando se escreve. Sabe-se que essa

MP não pode ocorrer em qualquer posição. Mas não se sabe o porquê “linguístico”, não se tem clara a relação entre essa MP e a frase linearizada.

A importância do aspecto gráfico ainda se mantém presente no modo de pensar e descrever essa MP. Ao grafar duas “vírgulas” e comentar “Eu não fiz bem...” (I, turno 217), a aluna indica valorizar o aspecto metagráfico dessa MP. Ao deixá-las lado a lado, ocupando a mesma posição sintática, sem ter anulado a primeira, sugere ainda que a presença duplicada não interfere na produção de sentido, como se a nova inscrição anulasse “automaticamente” a inscrição anterior.

A 3ª vírgula foi inscrita por Maria, alguns minutos depois da última MP, no final da 4ª linha. Abaixo apresentamos o estado do manuscrito no instante em que ela foi grafada.

**Figura 4** – Estado do M6<sup>28</sup>, aos 00:26:04, com destaque para a 3ª vírgula inscrita.



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar.

Nesse fragmento do manuscrito, entre as linhas 3 a 6, temos cinco MP (um “travessão”, um “ponto de interrogação”, um “ponto final”, uma “letra maiúscula” e a inscrição da 3ª “vírgula”), sendo apenas o “travessão” inscrito por Isadora. Todas essas MP ocorreram sem qualquer comentário. As posições das quatro primeiras MP sugerem novamente que seus usos não foram aleatórios. Bem ao contrário, todas elas respeitam as funções previstas. O “travessão” introduz a fala da personagem, o “ponto de interrogação” marca uma pergunta, o “ponto final” fecha a frase e a “letra maiúscula” inicia a frase seguinte.

Porém, a vírgula grafada por Maria no final da 4ª linha está no lugar de um “ponto”, fechando a frase “Eu não estou apaixonado por você”. Ela foi acrescentada após a inscrição do conectivo “et”, na 6ª linha<sup>29</sup>. Esse conector irá fazer parte da frase seguinte “il parti”, ainda não finalizada. A ação de Maria, ao interromper a linearização dessa frase, e retornar ao final da frase anterior para adicionar a vírgula, indica novamente um entendimento de que essa MP deve estar integrada à construção da frase.

<sup>28</sup> Transcrição diplomática do M6, acompanhada pela tradução:

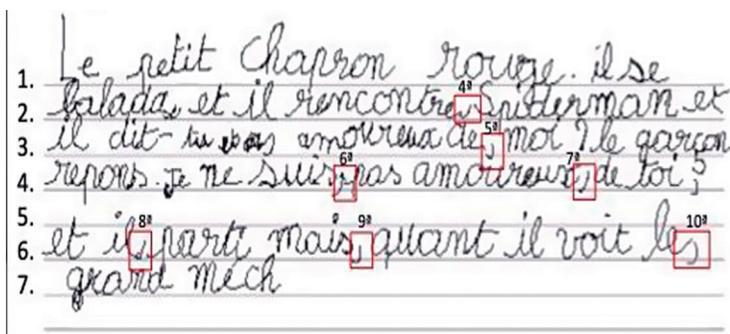
3. il dit – tu es amoureux de moi ? le garçon	[ele disse – você está apaixonado por mim ? o menino]
4. responde. Je ne suis pas amoureux de toi ;	[responde. Eu não estou apaixonado por você ;]
5.	
6. et	[e]

<sup>29</sup> Observamos que a linha 5 foi pulada.

Ainda que a MP inscrita não tenha sido o “ponto”, a “vírgula” tem a função de fechamento da frase. A ocorrência precedente da vírgula, ao separar, na 2ª linha, “Ele passeava” de “E ele encontra o Spiderman” cumpriu a mesma função. Isso reitera a relação de concorrência entre essas duas MP, permitindo que a noção de frase se constitua implicitamente, ainda que suas funções não estejam bem diferenciadas para as alunas. Desse modo, temos a evidência de que essa 3ª vírgula não está associada ao final da linha ou a um uso aleatório. O modo como a inscrição da “vírgula” foi empregada sugere uma ação de revisão textual, bastante diferente dos acréscimos aleatórios de vírgulas após a conclusão da história escrita. Essa ação caracteriza uma atividade metalinguística sem verbalização.

Apesar das ocorrências de “vírgulas” começarem a delimitar unidades de sentido, a se integrarem à frase e à linearização do manuscrito em construção, o aspecto gráfico-espacial parece ainda se impor. Isso acontece nas inscrições das sete vírgulas subsequentes.

**Figura 5** – Estado do M6<sup>30</sup>, aos 00:30:39, com indicação da sequência em que sete vírgulas foram inseridas por Isadora.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

P6\_TD2\_00:29:42-00:30:39; Maria havia acabado de escrever “le grand” e estava começando a escrever a palavra “méchant” quando Isadora a interrompe, pega a caneta e acrescenta mais sete vírgulas no manuscrito em construção.

378. MARIA\*: (Começando a escrever ‘méchant’) me [mé]... mé... chant [ch]...

<sup>30</sup> Transcrição diplomática do M6, acompanhada pela tradução:

- |  |   |
|--|---|
| 1. <i>Le petit Chapeau rouge. il se</i>              | [O pequeno chapuzinho vermelho. ele]                  |
| 2. <i>balada , et il rencontre Spiderman et</i>      | [passeava , e ele encontra Spiderman e]               |
| 3. <i>il dit - tu es amoureux de moi ? le garçon</i> | [ele disse - você está apaixonado por mim ? o menino] |
| 4. <i>reponds. Je ne suis pas amoureux de toi,</i>   | [responde. Eu não estou apaixonado por você,]         |
| 5.   |   |
| 6. <i>et il parti mais quant il voit le</i>          | [e ele partiu mas quando ele viu o ]                  |
| 7. <i>grand méch</i>                                 | [grande malv ]  |

379. ISADORA: **Uma vírgula, é preciso!** (Tentando pegar a caneta) **Eu sei uma coisa.** (Maria parando de escrever e não deixando Isadora pegar a caneta).
380. MARIA\*: **Espera! Espera! Eu fiz uma vírgula.** (Olhando para a folha de papel, em direção aonde está uma vírgula).
381. ISADORA: **Antes... é preciso fazer uma vírgula.** (Pegando a caneta da mão de Maria). ... faz uma ...
382. MARIA\*: **Eu fiz uma vírgula aqui.** (Mostrando o final da 4ª linha, onde está uma vírgula).
383. ISADORA: **...faz um ponto ... porque a professora... que (sic) uma história ... ali você fez duas.**
384. MARIA\*: **Mas... não! Eu fiz... Lá eu fiz... lá eu fiz o ponto...** (Apontando com o indicador onde fez o ponto após a palavra ‘respondeu/respons’, 4ª linha).
385. ISADORA: (Falando ao mesmo tempo) **Lá você fez um ponto. Lá você fez um ponto.** (Virando a folha de papel em sua direção e começando a adicionar vírgulas. Maria fica olhando Isadora acrescentar as vírgulas.) **Hopla... Então, uma vírgula aqui** (Acrescentando a 4ª vírgula entre ‘rencontre’ et ‘Spiderman’ [rencontre | Spiderman], 2ª linha) **...aqui...** (Acrescentando a 5ª vírgula entre ‘de’ e ‘moi’ [de | moi], 3ª linha) **...aqui...** (Acrescentando a 6ª vírgula entre ‘suis’ e ‘pas’ [suis | pas], 4ª linha) **...aqui...** (Acrescentando a 7ª vírgula entre ‘amoureux’ et ‘de’ [amoureux | de], 4ª linha) **...aqui...** (Acrescentando a 8ª vírgula entre ‘il’ e ‘parti’ [il | parti], 6ª linha) **...aqui...** (Acrescentando a 9ª vírgula entre ‘mais’ e ‘quant’ [mais | quant ], 6ª linha) **...aqui...** (Acrescentando a 10ª vírgula após ‘le’ [le | /] ao final da 6ª linha).
386. MARIA\*: (Olhando Isadora que acrescentou a 10ª vírgula, falando com ênfase) **Não!! Não é ‘s’. (Lendo) ‘Ooo’!!!**
387. ISADORA: (Parando de escrever) **Não tem uma vírgula depois?**
388. MARIA\*: (Puxando a folha de papel e olhando para a vírgula) **Vão pensar que é um ‘s’ ...** (Isadora soltando a caneta. Maria pegando a caneta e continuando a escrever a história).
389. ISADORA: **...não importa... não mexa...**
390. MARIA\*: (Lendo) O grande...

O TD se inicia com Isadora reconhecendo, abruptamente, a “vírgula” como um objeto textual a ser inscrito: “Uma vírgula, é preciso.” (I, turno 379). Mesmo com Maria dizendo que já havia feito vírgula (“Espera! Espera! Eu fiz uma vírgula.”, M, turno 380), Isadora insiste: “Antes... é preciso fazer uma vírgula.” (I, turno 381). Esse reconhecimento e necessidade de se colocar vírgulas ocorre sem qualquer relação com o que estava sendo escrito por Maria. Até o início do turno 385, a questão fica restrita a ter feito ou não ter feito “vírgulas” e “pontos”.

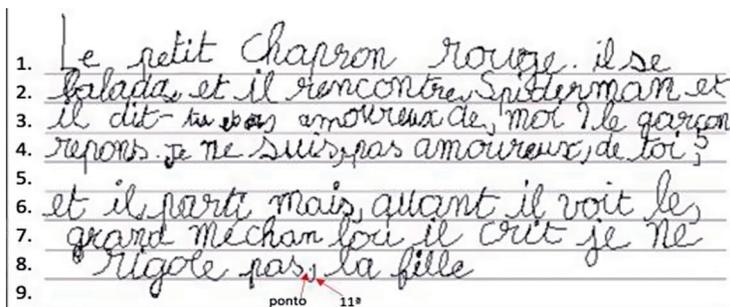
Durante esse mesmo turno, Isadora, em apenas 57 segundos, adiciona mais sete vírgulas ao manuscrito em construção. O modo como as inscreveu é igual ao que já havia feito nos dois manuscritos precedentes. Isadora toma a caneta de sua parceira e começa

a acrescentar vírgulas, quase aleatoriamente, em diferentes posições, distribuídas entre as linhas e as palavras já escritas. Não podemos dizer que as vírgulas são posicionadas de modo totalmente aleatório porque a aluna evita inseri-las no começo de linhas, em posições onde já há outra MP ou somente no final das linhas.

Maria acompanha atentamente cada uma das inscrições. Quando sua colega inscreve a 10ª vírgula, após o artigo “le” (“o”), no final da 6ª linha, Maria verbaliza um comentário simples e imprevisível: “Não!! Não é ‘s’. ‘Ooo’!!!” (M, turno 386). Como pode ser observado na Fig. 5, o traçado da vírgula, iniciado acima do limite inferior da linha 6, próximo do final do traçado da letra “e”, faz com que essa última letra se pareça com a grafia da letra “s” cursiva. Esse reconhecimento, verbalizado no comentário de Maria, é desdobrado logo em seguida, em um argumento explicativo, de caráter metagráfico: “Vão pensar que é um ‘s’...” (M, turno 388). Essa explicação, apesar de não trazer qualquer indicação da função da vírgula nessa posição, parece ser uma resposta à pergunta de Isadora: “Não tem uma vírgula depois?” (I, turno 387). As inscrições feitas por Isadora e os dois comentários de Maria evidenciam que as alunas ainda consideram a vírgula como um problema gráfico-espacial.

Mas esse entendimento novamente é contrastado ao se delimitar uma nova unidade semântica. É o que mostra o TD estabelecido durante a inserção da próxima vírgula (11ª vírgula).

**Figura 6** – Estado do M6<sup>31</sup>, com indicação do “ponto” feito por Isadora e da 11ª “vírgula”, feita por Maria, aos 00:34:12.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

P6\_TD3\_00:33:21- 00:34:12. Maria havia acabado de escrever a frase “je ne / rigole pas”, final da 7ª linha, início da 8ª linha. Isadora pega a folha de papel, segurando-a com as duas mãos e lê o que foi escrito desde o começo da história até a última linha.

<sup>31</sup> Transcrição diplomática do M6, acompanhada pela tradução:

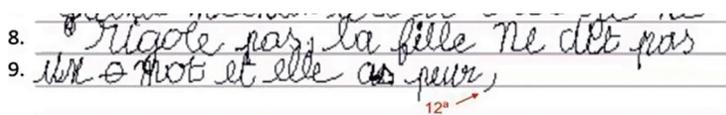
- |  |   |
|--|---|
| 6. et il , parti mais , quant il voit le , | [e ele , partiu mas quando el viu o , ] |
| 7. grand méchan loup il crie je ne         | [grande malvado lobo ele grita eu não]  |
| 8. rigole pas    la fille                  | [estou brincando    a menina]           |

410. ISADORA: (Lendo a linha 6) Ele... e ele ... par-tiu... mais... quando ele... vê... o... (Lendo a 7ª e a 8ª linhas) ...grande malvado lobo... ele grita (Mudando a entonação) ...eu não... ...euuuh... estou brin-can-do. (Falando com ênfase como se fosse o personagem) Eu não estou brincando! (Pausa curta, colocando a folha de papel sobre a mesa) **Fim! Vamos! Um ponto.** (Puxando a caneta da mão de Maria).
411. MARIA\*: **Não! Eu não terminei, Isadora.** (Isadora inscreve o ponto após a palavra “pas” [pas ǀ].)
412. ISADORA: **Ops... um ponto.** (Isadora colocando a caneta na mesa e virando a folha de papel para Maria).
413. MARIA\*: **Eu quero uma vírgula** (Fazendo a 11ª vírgula sobre o ponto feito por Isadora [pas ǀ]).
414. ISADORA: ...vírgula...
415. MARIA\*: ...a... (Escrevendo [la]) ... (Escrevendo [fille]) ...menina...

A inscrição dessas duas MP – o “ponto” feito por Isadora e a “vírgula” feita por Maria – expressa a diferença intersubjetiva entre elas. Para a primeira, o ponto se justifica porque acabou a história. Para a segunda, a vírgula é necessária porque a história irá continuar. Essa rasura é semelhante àquela ocorrida no início da linearização deste manuscrito, delimitando uma unidade semântica. No entanto, a diferença aqui é o tamanho da unidade semântica. Para Isadora, o final da escrita da história justificaria o uso do “ponto final”. Para Maria, considerando que a história não acabou, a “vírgula” permitiria o fechamento da frase e a continuidade da narração. A recusa em aceitar o “ponto” sugere justamente um entendimento de que o “ponto” marca o término da história, não o término da frase. Isso mostra a dificuldade das alunas em estabelecer as fronteiras sintáticas da frase. Essa dificuldade pode estar indicada no comentário simples, com valor argumentativo subjetivo, feito por Maria: “Eu quero uma vírgula.” (M, turno 413).

A última vírgula (12ª vírgula) foi inscrita por Maria aos 00:36:02, logo após ter terminado a linearização da frase seguinte:

**Figura 7** – Estado do M6<sup>32</sup>, aos 00:36:02, com destaque para a 12ª vírgula inscrita.



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar.

A inscrição da 12ª vírgula não foi acompanhada por nenhum comentário, e ela foi inserida durante o fluxo da linearização. Ou seja, ao terminar de linearizar a última

<sup>32</sup> Transcrição diplomática do M6, acompanhada pela tradução:

8. *rigole pas ǀ, la fille ne dit pas* [estou brincando ǀ, a menina não diz]  
9. *un mot et elle a peur ǀ* [uma palavra e ela tem medo ǀ]

palavra da frase “e ela tem medo”, Maria para de escrever, fazendo uma pausa longa de 19 segundos (entre 00:35:43 e 00:36:02). Durante essa pausa, ela fica olhando fixamente para a folha de papel. Ao final da pausa, diz para si mesma “e...”, enquanto insere essa vírgula, antes de continuar a linearizar aquela que será a última frase da história “e ele não os / deixa partir.”.

A longa pausa feita por Maria parece estar relacionada à inscrição dessa última vírgula, que antecedeu a inscrição do conectivo “e”. A correlação entre o conectivo “e” e o uso da vírgula já havia ocorrido na 6ª linha. Apesar dessa MP estar ocupando a posição de um “ponto”, essas ocorrências e a longa pausa parecem indicar o início de reflexão sobre o uso e a função sintática da vírgula.

## Conclusão

É preciso destacar que essas foram as primeiras produções textuais das duas alunas de apenas 6 anos de idade. O material analisado, composto pelos 6 processos de produção de história inventada, permitiu acompanhar o modo como a dupla inscreveu as vírgulas, quais relações estabeleceram entre essas MP e os manuscritos em curso, tendo os comentários espontâneos como indicativo das atividades metalinguísticas realizadas.

As vírgulas ocorreram já no primeiro manuscrito, depois no quarto e no sexto. Apesar de não haver qualquer ocorrência em três dos manuscritos escolares, essa foi a MP em maior quantidade, o que não é comum em escritas de alunos tão jovens.

O aspecto mais importante a destacar é a diferença no modo como foram inscritas as vírgulas naqueles três processos, que se materializaram nos respectivos manuscritos escolares. Tanto no 1º, quanto no 4º processo, elas foram “lembradas” (recuperadas da memória de longo prazo), após o término da história inventada, quando as alunas já haviam acabado a tarefa e estavam chamando a professora para entregar a folha de papel. Vale observar que esse comportamento se assemelha àquele dos alunos ingleses (HALL, 1999), quando as crianças se lembram de colocar “pontos finais” depois que o pesquisador lhes pergunta se não faltou acrescentar algo no que elas já haviam escrito.

No 1º processo, as 4 inscrições localizadas no M1 foram distribuídas entre as 4 linhas escritas, uma em cada linha. No 4º processo, todas as 8 vírgulas do M4 foram alocadas, uma a uma, nos finais das linhas. Todas elas inscritas “de uma vez só”, sem que houvesse qualquer forma de relação com o conteúdo narrativo, com o que estava, de fato, linearizado. Os comentários e os usos das vírgulas, ocorridos durante esses dois processos em seus respectivos manuscritos, são bons exemplos das atividades metalinguísticas relacionadas à “pontuação gráfica”. Ou, para maior precisão, preferimos considerar como sendo uma “pontuação gráfico-espacial”, uma vez que o resultado da organização gráfica da história escrita, já linearizada no espaço da folha de papel, parece interferir no posicionamento das vírgulas.

Alguns comentários espontâneos foram proferidos enquanto essas 12 vírgulas eram inscritas. Eles indicam, de um lado, a prevalência da dimensão gráfico-espacial (“um

pouquinho em cada linha”, “em cada linha”). Por outro lado, os comentários espelham possíveis falas de um adulto (“Porque senão não podemos respirar”), quando “ensinam” a função da vírgula ou sua diferença com o uso do “ponto”. Até esse momento, a verbalização do termo metalinguístico, os comentários relacionados aos seus usos, associados às posições em que são inscritas na folha de papel, sugerem que as atividades metalinguísticas não são, propriamente, metalinguísticas.

Para as alunas, a vírgula parece fazer parte da configuração gráfica de um texto escrito. Os usos efetivados parecem supor as seguintes concepções: Existe uma marca gráfica chamada “vírgula” que “serve para respirar”. Nos textos que leio há pontos “nas linhas” e “no final de cada linha”. Daí, quando eu escrevo, não posso me esquecer de usar essas marcas de pontuação, distribuindo-as pelo texto.

Essa e outras MP não estariam, portanto, relacionadas à frase, à construção sintática ou gramatical, mas a uma “imagem” do que deveria ter em um texto escrito. Apesar da compreensão da função sintática da vírgula, e de outras MP no interior da frase, seguir um longo processo de aprendizagem (FAYOL, 1991), essa primeira conceptualização parece ser inevitável do ponto de vista desenvolvimental.

Das 12 vírgulas presentes no último manuscrito, 5 delas apresentaram uma função linguística, apesar de haver inscrições e comentários semelhantes àqueles feitos nos dois manuscritos anteriores. Houve duas importantes mudanças no estatuto da vírgula e em seu uso.

A primeira refere-se ao fato dessas 5 vírgulas terem sido antecipadas, inseridas durante a linearização do manuscrito em curso, e não ao seu término. A segunda diz respeito à posição em que foram inscritas. Todas elas delimitando o fechamento de uma frase, sendo 4 vírgulas antecedendo o conectivo “e”. A concorrência entre “ponto” e “vírgula” está caracterizada em duas rasuras, ambas indicando a sobrescrita da primeira marca pela segunda. Essas duas mudanças no modo como as “vírgulas” são inseridas no manuscrito em curso sugere a gênese da “pontuação linguística”, quando há um conhecimento linguístico implícito sobre seu uso e sua função, assim como uma diferenciação em relação ao “ponto”. Entretanto, esse conhecimento ainda não é verbalizado. Em todos os momentos em que comentam as vírgulas que estão sendo inscritas, os argumentos expressam ainda valores “gráfico-espaciais”, como aquele em que Maria se opõe à inscrição da vírgula no final da 6ª linha, argumentando que “vão pensar que é um ‘s’” ou aquele em que rasura o “ponto final” feito pela colega, dizendo “Não. Eu não terminei, Isadora.”.

A discordância entre os usos linguísticos da vírgula e os comentários espontâneos sugere que a verbalização da atividade metalinguística não coincide com o conhecimento implícito. Esse aspecto parece caracterizar um “uso híbrido” dessa MP, prevalecendo simultaneamente uma concepção de “pontuação gráfico-espacial” e de “pontuação linguística”. De um lado, a “vírgula” começa a ocorrer em posições previsíveis, atribuindo-lhe uma função sintática. Por outro lado, os comentários sobre essa MP não indicam uma explicação ou justificativa gramatical para seu uso. É possível que isso aconteça porque o uso de MP sintática, sobretudo a “vírgula”, dependa do conhecimento

linguístico de outros conceitos relacionados à compreensão do que seja uma frase (gráfica e sintática). Isso exige do escrevente saber relacionar a “vírgula” ao uso do “ponto” e da “letra maiúscula” (GARCIA-DEBANC, 2010). Ou seja, sem saber o que é uma “frase”, ainda que se conheça esses termos linguísticos e a emergência de um conhecimento implícito sobre suas funções, parece ser difícil verbalizar uma justificativa ou explicação linguística para a necessidade de uma “vírgula”.

## Agradecimentos

Este estudo faz parte do projeto internacional cooperativo InterWriting, envolvendo pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) da Universidade Federal de Alagoas (Brasil) e Laboratório EMA – École, Mutations, Apprentissages, Cergy Paris Université. Sua realização contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, processo 304050 / 2015-6, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL, processo 60030479/216). Estamos também profundamente gratos à direção da escola francesa, à professora, aos pais e aos alunos, cuja cooperação e apoio foram essenciais para o estudo proposto.

CALIL, E.; FELIPETO, C.; AMORIM, K.; BORÉ, C. The genesis of commas in stories invented by newly literate pupils: identification of metalinguistic activities from inscription and spontaneous comments. *Alfa*, São Paulo, v.66, 2022.

- *ABSTRACT: This work analyzes the occurrences of commas and spontaneous verbalizations during the textual production of two 6-year-old French students who write collaboratively. From the studies in Textual Genetics, within a linguistic-enunciative approach, six school manuscripts and their respective writing processes were analyzed. The filmic and multimodal recording of these processes preserved the ecological conditions of the classroom. The dialogue between the students, established during the textual production, was taken as a unit of analysis. The occurrences of commas were identified in the school manuscripts and related to what these students said (commented) about these punctuation marks. The results show that the comma was the most used punctuation mark, but its inscription only occurred in three manuscripts. Almost all occurrences were “remembered” after the story ended, accompanied by comments indicating a “graphic-spatial” understanding for its use. However, its occurrences in the last manuscript produced indicate the beginning of a “linguistic” conception, when the position of the comma competed with the full stop, starting to delimit semantic units. And its inscription is also anticipated by the students, taking place during the linearization process. These two conceptions cohabit the same manuscript, suggesting that the genesis of the comma goes through a “hybrid use” of its functions.*
- *KEYWORDS: text production collaborative; dialogue; learning; punctuation; authorship.*

## REFERÊNCIAS

- ARSENEAU, R. Comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves? Une revue systématique des recherches empiriques en classe de français langue d'enseignement. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, Barcelona, v. 13, n. 3, p. 1-20, ago-set. 2020. Disponível em: <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v13-n3-arseneau>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- BORÉ, C. Le dialogue de fiction scolaire, moteur de l'invention. In: BORÉ, C. **Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire**. Préface de Frédéric François. Paris: Éditions L'Harmattan, 2010. p. 149-173. (Collection Savoir et Formation).
- BORÉ, C.; BOSREDON, C. La phrase selon les brouillons: un trajet entre l'oral et l'écrit. **Le français aujourd'hui**, Malakoff, v. 181, n. 2, p.13-24, 2013.
- CALIL, E. Sistema ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. **Alfa**, São Paulo, v. 64, e11705, p. 1-29, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-57942020000100215&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942020000100215&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 set. 2022.
- CALIL, E. Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In: SILVA, C. L. da C; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (org.). **A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2017. p. 161-192.
- CALIL, E. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma diáde de alunas de 7 anos de idade. **Alfa**, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 531-555, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/qTnpSYhkB934tyZ5cTyVvQx/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2022.
- CALIL, E. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Ed. da UNESP; FUNARTE, 2008.
- CALIL, E. Processus de création et ratures: analyses d'un processus d'écriture dans un texte rédige par deux écoliers. **Langages & Société**, v.1, n.103, p.31-55, 2003. Disponível em : [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=LS&ID\\_NUMPUBLIE=LS\\_103&ID\\_ARTICLE=LS\\_103\\_0031](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LS&ID_NUMPUBLIE=LS_103&ID_ARTICLE=LS_103_0031). Acesso em: 16 set. 2022.
- CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. Maceió: Ed. da Universidade Federal de Alagoas, 1998.
- CALIL, E.; AMORIM, K. A. Nós vamos ter que dar dez beijos em cada um: a gênese de discurso direto em um processo de escritura a dois. **Domínios da linguagem**, Uberlândia, v. 11, n. 4, p. 1175-1193, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/38209>. Acesso em: 16 set. 2022.

CALIL, E.; BORÉ, C. Formas de discurso reportado em narrativas ficcionais escritas por alunos brasileiros e franceses *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGIA DE LA AMÉRICA LATINA (ALFAL), 16., 2011, Alcalá de Henares. **Anales [...]**, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2011. p. 1-10.

CALIL, E.; BORÉ, C.; AMORIM, K. Discurso reportado em manuscritos escolares. *In*: DEL RE, A.; PAULA, L. de; MENDONÇA, M. C. **Explorando o discurso da criança**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 179-197.

CALIL, E.; MYHILL, D. Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: what students' metalinguistic talk reveals about newly literate writers' understanding of revision. **Linguistics and Education**, Oxford, v. 60, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S089858982030111X>. Acesso em: 16 set. 2022.

CALIL, E.; PEREIRA, L. Á. Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem. **Alfa**, São Paulo, v. 62, n. 1, p. 91-123, mar. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-57942018000100091&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942018000100091&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 set. 2022.

CATACH, N. **La punctuation (Histoire et système)**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

CHACON, L. Oralidade e letramento na construção da pontuação. **Revista Letras**, Curitiba, v. 61, n. esp., p. 97-122, 2003.

CHANQUOY, L.; FAYOL, M. Analyse de l'évolution et de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte. Étude longitudinale du CP au CE2. **Enfance**, Paris, n. 2, p. 227-241, 1995. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1995\\_num\\_48\\_2\\_2132](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1995_num_48_2_2132). Acesso em: 16 set. 2022.

DAVALOS, A.; FERREIRO, E. Comprender la puntuación desde una perspectiva evolutiva. *In*: FERREIRO, E.; DÁVALOS, A. SOTO, A. PUERTAS, R; JIMÉNEZ, J. (ed.). **Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre ciertos aspectos de la escritura del español**. Rosario, Argentina: HyA Ediciones, 2019. p. 13-58.

DEGORCE-DUMAS, M.; TRESALLET, E. **30 phonèmes en 30 comptines: GS-CP**. Paris: Retz, 2000.

EDELSKY, C. Segmentation and punctuation: developmental data from young writers in a bilingual program. **Research in the Teaching of English**, Urbana, v. 17, n. 2, p. 135-156, maio 1983.

FABRE, C. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: Ceditel; L'Atelier du Texte, 1990.

FAVART, M.; CHANQUOY, L. Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation: une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. **Langue Française**, Malakoff, n. 155, p. 51-118, 2007. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2007-3-page-51.htm>. Acesso em: 16 set. 2022.

FAVART, M.; PASSERAULT, J.-M. Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit. **Enfance**, Paris, n. 2, p. 187-205, 2000. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_2000\\_num\\_53\\_2\\_3176](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_2000_num_53_2_3176). Acesso em: 16 set. 2022.

FAYOL, M. From sentence production to text production: Investigating fundamental processes. **European Journal of Psychology of Education**, Dordrecht, v.6, n.2, p. 101–119, 1991.

FAYOL, M.; CARRÉ, M., SIMON-THIBAUT, L. Enseigner la ponctuation: comment et avec quels effets? **Le français aujourd'hui**, Malakoff, v.4, n.187, p. 31-40, 2014.

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

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing. **Learning and Instruction**, Oxford, v. 9, n. 6, p. 543-564, dec. 1999. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00006-7). Acesso em: 16 set. 2022.

FONTICH, X.; CAMPS, A. Towards a rationale for research into grammar teaching at schools Research Papers in Education. **Research Papers in Education**, Abingdon, v. 29, n. 5, p. 598-625, 2014.

GARCIA-DEBANC, C. Segmentation, connexion et indexation dans des productions écrites d'élèves de 9 à 13 ans de deux genres textuels. **Synergies Pays Scandinaves**, Sylvains-les-Moulins, n. 5, p. 81-96, 2010. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves5/claudine.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

GOASDOUÉ, Y.; COURTIES, I.; SABATHIÉ, L. **Justine et Compagnie: Cahiers d'exercices 2**. Paris: Editions Belin, 2000.

HALL, N. **The development of punctuation knowledge in children aged seven to eleven**. Swindon: ESRC, 2005. ESRC Full Research Report, R000238348.

HALL, N. Young children's use of graphic punctuation. **Language and Education**, Abingdon, v. 13, n. 3, p. 178-193, 1999.

HALL, N. Young children and resistance to punctuation. **Research in Education**, London, n. 60, p. 29-40, 1998.

HALL, N; SING, S. Seven- to nine-year-olds' understandings of speech marks: some issues and problems. **Visible language**, Cincinnati, v.45, n.1/2, p. 69-92, 2011.

LURCAT, L. L'acquisition de la ponctuation. **Revue française de pédagogie**, Lyon, v. 25, p. 14-27, 1973. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1973\\_num\\_25\\_1\\_1839](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1973_num_25_1_1839). Acesso em: 16 set. 2022.

MENDES, M. Que lugar para a pontuação no ensino da escrita no 1º. ciclo do ensino básico?. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA, 24., Lisboa. **Textos Seleccionados [...]**, Lisboa: APL, 2009. p. 339-353.

ROCHA, I. L. V. Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-34, 1996. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43740/29038>. Acesso em: 16 set. 2022.

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, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1618>. Acesso em: 16 set. 2022.

SING, S.; HALL, N. Listening to children think about punctuation. *In*: CARTER, A.; LILLIS, T.; PARKIN, S. (ed.). **Why Writing Matters: Issues of Access and Identity in Writing, Research and Pedagogy**. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p.189-203.

VIEIRA, I. L. Aquisição da escrita: o que as crianças sabem sobre a pontuação que usam. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1/2, n. 31, p. 17-24, jan./dez. 2012. Disponível em: [http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30\\_arquivos/04\\_Artigo%202\\_Rev\\_Letras\\_31\\_1\\_2\\_20123.pdf](http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/04_Artigo%202_Rev_Letras_31_1_2_20123.pdf). Acesso em: 16 set. 2022.

Recebido em 19 de junho de 2021

Aprovado em 14 de janeiro de 2022