

# COMENTÁRIOS DESDOBRADOS SOBRE VÍRGULAS EM MANUSCRITOS ESCOLARES EM CURSO: UM ESTUDO COM ALUNOS BRASILEIROS RECÉM- ALFABETIZADOS

ROSIENE OMENA BISPO<sup>1</sup>  
EDUARDO CALIL<sup>2</sup>

## RESUMO

Este estudo vinculado a Genética Textual, a partir uma abordagem linguístico-enunciativa, toma como base os textos-dialogais e analisa os comentários desdobrados sobre a vírgula durante o processo de produção textual de uma díade de alunos brasileiros recém-alfabetizados. Foram analisados 3 manuscritos escolares e seus respectivos processos de escritura capturados pelo Sistema Ramos (LAME/UFAL) preservando o ambiente ecológico de sala de aula. Os resultados evidenciam que a vírgula foi a marca de pontuação mais usada pelas duplas, porém, o mapeamento das vírgulas seguidas de comentários desdobrados acontecem apenas em três de um total de dez processos dos quais participaram.. Os resultados mostram que dois dos comentários desdobrados reforçam a concorrência da vírgula com o ponto, noutro se estabelece uma relação entre a vírgula e a conjunção aditiva “e”, ou seja, ideia sintática e por fim a vírgula sendo convertida em marca de pausa ou

- 1 Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Doutoranda do Programa de Pós- Graduação do Curso de Linguística Textual Aplicada \_ PPGLL; <https://orcid.org/0000-0002-1822-281>; rosyomena31@hotmail.com;
- 2 Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME, Maceió, Alagoas, Brasil; CNPq Proc. 304050/2015-6, FAPEAL, Proc. 60030 479/2016; <https://orcid.org/0000-0002-8696-3697>; calil@cedu.ufal.br;

respiração reforçando a influência da instrução escolar. Todos esses movimentos reflexivos são indícios de atividades metalinguísticas.

**Palavras-chave:** Pontuação, Escrita colaborativa, Conhecimento metalinguístico, Produção textual.

## INTRODUÇÃO

A maioria dos estudos com crianças no início do processo de escolarização analisa as marcas de pontuação (MP) a partir do produto, ou seja, a partir de textos escritos pelos alunos e coletados pelos pesquisadores, a exemplo de Edelsky (1993), Ferreiro; Pontecorvo(1999); Hall (2009).

Trabalhos como os de Edelsky (1983) e Hall (1999) com alunos ingleses, Calil et al (2021) com alunos franceses e Rocha (1996), Chacon (2003) e Mendes (2009) com alunos brasileiros têm se dedicado a compreender as marcas de pontuação (MP)<sup>3</sup> deixadas por alunos recém-alfabetizados.

Segundo Calil et al (2021), ao se considerar o produto textual como material de análise, perde-se a dimensão temporal e processual da escritura, uma vez que não é possível ter acesso a informações contextuais e interacionais que possam estar relacionadas às MP feitas durante o manuscrito em curso. Desse modo, apesar de sua importância para o entendimento das ocorrências de MP na escrita infantil, o produto não traz informações precisas sobre o modo como os alunos pensam.

Nosso trabalho, assim como os de Calil (1998, 2008, 2016, 2017, 2018), Boré e Bosderon (2013), elege o diálogo entre alunos e suas falas espontâneas, associadas ao registro do manuscrito em curso, para entender esse modo de pensar e de que modo essas falas espontâneas podem indicar atividades metalinguísticas (Gombert, 1996; Myhill, 2011) sobre a vírgula, no momento em que estão escrevendo suas próprias narrativas ficcionais.

A princípio, apresentaremos alguns estudos que tratam sobre MP, a partir de diferentes objetos e metodologias. Depois, considerando uma abordagem linguístico-enunciativa descreveremos as MP identificadas nos ME e, em seguida, analisaremos as ocorrências da vírgula inscrita, rasurada e comentada por uma dupla de alunos brasileiros considerando para essa finalidade os pontos de tensão (Calil, 2020,

---

3 Por “marcas de pontuação” compreendemos conforme proposto por Catach (1996) e descrito por Bechara (2009) como um sistema de reforço da escrita composto por três domínios: a pontuação de palavras, a pontuação sintática e comunicativa e a pontuação do texto.

2021) que se caracterizam pelo retorno sobre o objeto textual, através do registro fílmico de processos de escritura a dois e do manuscrito escolar gerado e tomando como unidade de análise o texto dialogal.

Iremos ainda identificar os comentários espontâneos desdobrados, ou seja, comentários com estruturas linguístico-enunciativas mais longas apresentando valor argumentativo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Dentre os estudos que levam em conta as falas de crianças sobre MP, destacamos dois: Hall (1999) e Calil et al (2021). O primeiro investigou crianças entre 5 e 7 anos de idade no ambiente de sala de aula, onde os pesquisadores passaram em média 2 dias e meio por semana em sala de aula por um período longo de dois anos. Os dados foram coletados por meio de: observações, entrevistas e exames de amostras de redação. Nesse trabalho, observa-se que os comentários dos alunos são eliciados ou induzidos pelo pesquisador, com perguntas do tipo: “está faltando mais alguma coisa aqui que podemos colocar?”, “Por que tal sinal”? ou “Por que você colocou o sinal aqui?” Os resultados indicam que as marcas de pontuação comentadas pelos alunos, até o final do segundo ano, não apresentavam função linguística, mas seguindo um “princípio gráfico” para seu uso. Segundo Hall, a pontuação gráfica inclui: pontuação no final de linha, pontuação de fim de página ou final de história e ainda pontuação distribuída aleatoriamente entre comprimentos de unidades do texto.

Calil e colaboradores (2021) investigaram as marcas de pontuação em 6 processos de escritura e os respectivos manuscritos escolares de uma dupla de alunas francesas de 6 - 7 anos. O corpus foi coletado por meio de registros fílmicos semanais, durante a tarefa de produção textual em dupla, sem a presença de pesquisadores dentro da sala de aula durante 2 meses. Esse estudo se diferencia do anterior pelas condições ecológicas e interacionista de sala de aula, ou seja, diferentemente de Hall (2009), as crianças são filmadas enquanto escrevem livremente a dois um único texto. As ocorrências das MP nos manuscritos escolares são mapeadas a partir dos filmes- sincronizados, editado segundo a técnica proposta pelo Sistema Ramos (CALIL, 2020).

Os resultados apresentam a vírgula como a MP mais usada, apesar de terem ocorrido somente em três manuscritos dos seis processos

filmados. A pesquisa destaca a diferença no modo de inscrição das vírgulas materializadas nos manuscritos escolares. Em 2 processos (1ª e 4ª), as vírgulas só foram lembradas após o término da história. No 4º processo, as 8 vírgulas inscritas foram alocadas uma a uma, nos finais das linhas, inscritas de uma única vez, sem qualquer relação com o conteúdo narrativo. Nesses processos, a pesquisa salienta que os comentários e os usos das vírgulas e respectivos manuscritos são bons exemplos de atividades metalinguísticas relacionadas à pontuação gráfico-espacial e detalha que os comentários feitos pelas alunas espelham possíveis falas de um adulto (“porque senão não podemos respirar”) e, os comentários relacionados ao uso, associados às posições em que as vírgulas são inscritas na folha de papel sugerem atividades metalinguísticas que ainda não são, propriamente metalinguística.

Além disso, o estudo acrescenta que no 6º processo foram inscritas 12 vírgulas 5 inseridas durante a linearização do ME em curso, todas delimitando fechamento de frase, 4 antecedendo o conectivo “e”, duas rasuras indicam a concorrência entre “ponto” e “vírgula”. Essas mudanças sugerem a gênese da “pontuação linguística”, ou seja, um conhecimento implícito sobre o uso e função da vírgula. No entanto, os pesquisadores evidenciam que esse conhecimento não é verbalizado e, os argumentos continuam com valores “gráfico-espaciais” sugerindo que a verbalização da atividade metalinguística não coincide com o implícito.

Nosso estudo, seguindo os passos metodológicos do último estudo descrito, busca compreender os usos que uma dupla de crianças faz da vírgula, quais funções atribuem a ela e o que dialogam sobre essa MP enquanto as inscrevem no texto na folha de papel, ou seja, analisa as atividades metalinguísticas relacionadas às ocorrências de vírgulas durante o processo de produção textual por meio dos comentários desdobrados.

De um modo geral Fontich e Myhill (2014) afirmam que o conhecimento metalinguístico refere-se ao conhecimento sobre a linguagem. Ou seja, é a atividade linguística cujo referente é a linguagem e a própria atividade linguística. Ainda sobre atividade metalinguística Gombert (1992) citando Benveniste (1974) escreve que a habilidade metalinguística refere-se à possibilidade de nos elevarmos acima da linguagem, de nos abstrairmos dela, de contemplá-la, ao mesmo tempo em que a utilizamos em nossos raciocínios e nossas observações.



A nossa análise incidirá sobre as atividades metalinguísticas verbalizadas<sup>4</sup> por meio de conversas informais e espontâneas, ou seja, quando os alunos falam sobre o elemento linguístico MP, mas especificamente sobre a vírgula. Calil (2017) diz que o diálogo estabelecido entre as díades sobre o que vão escrever ou sobre o que haviam escrito dá acesso ao que eles estão pensando sobre o texto em curso.

Esse diálogo, entre a dupla, num ambiente ecológico de sala de aula durante a produção textual é considerado como um texto-dialogal (TD). A captura desse processo, e após, a associação e sincronização entre manuscrito em curso e o manuscrito final possibilita o acesso ao que Calil cunhou de “rasura oral”. Ele defende que os retornos ocorridos oralmente, no decorrer do fluxo dialogal, ao incidir sobre o que será ou não inscrito no manuscrito em curso, por sua vez, sejam tratados, tal como na rasura escrita<sup>5</sup> como uma forma de manifestação da rasura, “uma rasura cuja gênese está em sua natureza oral, dialogal e coenunciativa, mas cujo efeito interfere na configuração do produto final” (CALIL, 2017, p.4).

A rasura tem sido um assunto recorrente nos trabalhos de Calil e colaboradores. Dentro desse arcabouço, Calil e colegas têm mostrado que certas rasuras orais ganham destaque no processo coenunciativo e escritural. Segundo o autor, essa atividade pode se manifestar de dois modos:

1. Rasura oral direta (ROD): Retornos enunciativos sobre objetos textuais (enunciativos ou por escrito), substituindo-os ou alterando-os sem que haja qualquer tipo de comentário feito por um dos locutores. Isto é, quando os alunos apenas alteram, confirmam ou substituem um objeto textual por outro, sem que ocorra linguisticamente a explicitação enunciativa de restrições, correções, discordância ou concordâncias relacionadas a ele.
2. Rasura oral comentada (ROC): retornos enunciativos sobre objetos textuais (enunciados oralmente ou por escrito)

4 Calil e colaboradores (2021) citam Fontich e Camps (2014, p.604) para explicarem detalhadamente atividades metalinguísticas verbalizadas e não explicitamente verbalizadas.

5 A rasura indicia que o scriptor, em algum momento do processo de escritura, interrompeu o percurso para voltar-se sobre o escrito para marcar, anotar, substituir, deslocar, acrescentar, escrever de outro modo algo efetivamente escrito

sucedidos por comentários orais proferidos pelos locutores, visando sua alteração ou substituição no manuscrito em curso.

A atividade expressa na segunda manifestação dessa atividade será nosso alvo nessa análise. Conforme tem proposto trabalhos anteriores (CALIL, 2016; ACALIL, MYHILL, 2020, CALIL et al, 2021) os comentários espontâneos de crianças recém alfabetizadas apresentam duas estruturas linguístico-enunciativas:

1. 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”.
2. 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”.

Dito isso, nesse trabalho, além de assumiremos a ROC como nosso foco de análise, destacaremos ainda como categoria de análise os pontos de tensão cuja estrutura linguístico-enunciativa estiver envolta por comentários desdobrados. Um exemplo de comentário desdobrado é apresentado por Calil et al (2021): Após “se lembrar” das vírgulas, Isadora, aluna francesa, insere as quatro vírgulas identificadas no produto e o primeiro comentário que faz é desdobrado: “Vamos colocar vírgulas, temos que respirar em nossa frase” . É desdobrado, na medida em que visa a justificar a necessidade da vírgula.

## **METODOLOGIA**

O material obtido pertence ao banco de dados “Práticas de Textualização na Escola” do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). Ele foi coletado entre os meses de março e junho de 2012, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. O corpus compõe o “Dossiê

Criar 2012<sup>6</sup>”. Durante essa coleta foi desenvolvido o projeto didático “Contos do como e do porque”, quando os alunos tiveram a oportunidade de ouvirem, lerem e inventarem contos etiológicos.

A turma era composta por 11 alunos, semanalmente a professora lia contos etiológicos para eles e uma vez por semana os alunos produziram histórias inventadas. No decorrer do projeto foram registradas 12 tarefas de produção de contos etiológicos. Na primeira e última proposta os alunos escreveram individualmente e nas outras 10 propostas escreveram de forma colaborativa, ou seja, em díade e ou trio. Em todas as tarefas, os grupos com os mesmos alunos foram mantidos, ocorrendo alternâncias apenas no papel de escrevente e ditante. A coleta e pós-coleta de dados seguiu as recomendações do Sistema Ramos – SR, um método construído para a captura multimodal, simultânea e sincrônica de processos de escritura em tempo e espaço real de sala de aula (CALIL, 2020). Nesse estudo, analisaremos 3 processos de escritura da dupla Ca e Ig.

Nos manuscritos escolares coletados identificaremos as ocorrências de vírgulas e nos processos de produção de cada manuscrito buscamos identificar os comentários feitos pelos alunos sobre as vírgulas que foram ou poderiam ter sido inscritas nos contos etiológicos inventados.

Para identificar a MP em questão, a partir do filme sincronizado, consideramos o momento em que as duplas reconheceram verbalmente ou por gestos a necessidade de sua inscrição. A escolha dessa MP se dá porque a vírgula foi a MP em maior quantidade em ocorrência nos manuscritos da díade. A sua prevalência destaca-se porque não é uma MP esperada ou frequente na produção textual de crianças recém-alfabetizadas (CALIL et al, 2021 apud ARSENEAU, 2020).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o registro filmico do processo de escritura ecológico de sala de aula, iremos apresentar e discutir os episódios dos processos de escritura de uma dupla de alunos, considerando o momento em que a díade reconhece a necessidade de inscrição da vírgula e tece

---

6 Projeto de pesquisa autorizada pelo PLATBR (CAAE 40698520.6.0000.5013)



comentário desdobrado sobre essa MP. Nos dez manuscritos produzidos por Ca-Ig as vírgulas ocorreram 45 vezes. No entanto, ao tratarmos da ocorrência da vírgula seguida de comentários desdobrados só vamos apresentar e discutir apenas os processos, 3º (M3), 4º (M4) o 8º (M8) uma vez que nos demais processos a inscrição da vírgula não foi acompanhada de verbalização ou se verbalizada não foi acompanhada de comentário desdobrado.

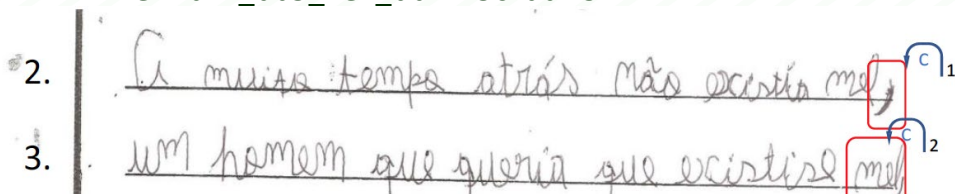
### 3º PROCESSO

No 3º manuscrito de Ca-Ig (M3\_Ca-Ig)), escrito com 11 linhas e 79 palavras, a partir de uma proposta de tema livre no dia 03/05/2012, ocorreram 10 MP: 2 letras maiúsculas, 1 interrogação, 1 pontos finais, 4 vírgulas e 2 hifens de divisão de palavra.

Dentre as 4 vírgulas inscritas nesse ME, apenas 2 foram comentadas. Vejamos a primeira ocorrência

Destacando o OT e os comentários.

TD1: ECR2012\_003\_1Ca\_00:14:38-00:15:47



275. CA É. (Começando a escrever na linha 2. Igor não está acompanhando a linearização) Há muito [A muito]... muito... teeeempo atrás [tempo]... a-trás [atrás]... atrás... não [não]... não... existia... e-xis-tia [existia]... mel [mel]. (Caio parando de escrever no final da linha 2, continuando a contar a história.)  
 ::: Um homem que queria saber o gosto dele... é... mandou... pedir para as abelhas fazerem o mel... mas elas não aceitaram. (Perguntando a Igor se está de acordo com a sugestão.) Quer?

276. IG: Pode ser.

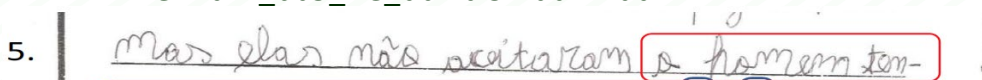
277. CA: (Caio colocando o ponto final no final da linha 2; Igor olhando.) **Ponto.** [.] (Sobrescrevendo a vírgula [,]) **Ah, não. Vírgula! Porque tá na mesma história...** (Apontando rapidamente o final da linha 2) **...na mesma frase.** Vamos lá.

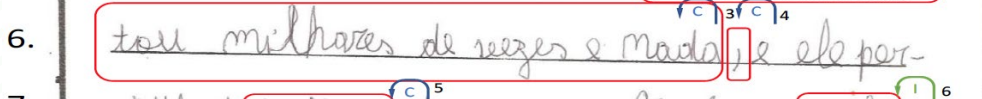
(Relendo a primeira frase) Há muito tempo atrás não existia mel...

No TD1, primeiro ocorre a inscrição do ponto, ao final da linha 2, fechando a frase: “Há muito tempo atrás não existia mel.”. O próprio escrevente verbaliza esse termo linguístico, para, logo em seguida, rasurá-lo, sobrescrevendo e verbalizando com ênfase: “Vírgula!”. Essa ação recursiva do escrevente é acompanhada de outra verbalização de caráter metalinguístico. No comentário do aluno Ca está indicado que não pode ser usado a MP ponto final, já que tem que ser uma vírgula “Porque tá na mesma história... na mesma frase.” (Ca, turno 277). A explicação, apesar de estar acompanhada por uma breve reformulação (história x frase), sugere a concorrência entre as duas MP, ponto x vírgula. A inscrição da primeira MP, o ponto, está correta, principalmente se observamos que a continuidade da narrativa ainda não foi linearizada, apesar de ter sido sugerido um novo período por Ig: “Um homem que queria saber o gosto dele...”. Desse modo, o sintagma nominal “um homem” garante o fechamento da frase precedente. Observa-se, contudo, que no produto não é possível identificar claramente o ponto, que a vírgula rasurou e encobriu.

O aluno Ca indica ter esse conhecimento implícito, ao usar de imediato e sem hesitação o ponto final. Contudo, o uso do ponto para fechamento da história parece ainda se sobrepor ao uso do ponto como marca de fechamento da frase, como fica sugerido por seu comentário. A segunda vírgula inscrita ocorreu cinco minutos depois e também foi reconhecida pelo escrevente, mas comentada pelo ditante.

TD2: ECR2012\_003\_4C\_00:20:32-00:21:00

5. 

6. 

303. CA\*: Sim ou não? (Perguntando se poderia escrever a continuidade da história)

304. IG: (Respondendo que concorda com a continuação, sugerida por Caio) Sim. (Caio brincando, fazendo gesto com o polegar, positivo e negativo) Sim, pode fazer.

305. CA\*: (Voltando a linearizar) Tá bom... Si... (Colocando a vírgula [ , ] após [ nada ], na linha 6).
306. IG: (Olhando rapidamente em direção à linha 6) Pode fazer...
307. CA\*: (Após terminar de colocar a vírgula) **Vírgula, né?**
308. IG: (Olhando para sua mesa de trabalho) **É, vírgula!**
309. CA\*: (Escrevendo) E [ e ]... ele [ ele ]
310. IG: (Sem olhar para a folha de papel, brincado com a borracha na ponta de seu lápis, passando-a sobre a mesa de trabalho) **Mas se é só no final da história... ponto.**

Ao retomar o enunciado já linearizado entre as linhas 5 e 6, “O homem tentou milhares de vezes e nada”, o escrevente inscreve a vírgula, reconhecendo, mas perguntando sobre sua necessidade. Ig, o aluno ditante, confirma essa pontuação, justificando que seria ponto só se fosse no final da história. O aluno ditante retoma o mesmo argumento apresentado anteriormente pelo aluno escrevente, em um contexto linguístico semelhante, em que a MP esperada é o ponto final, já que a frase está concluída e fechada.

Esses dois comentários, nos contextos linguísticos em que ocorrem, indicam haver um conhecimento implícito sobre os usos de MP ao final de frases e orações, mas a concorrência entre ponto e vírgula sugere que os alunos ainda não diferenciaram claramente suas funções linguísticas.

## 4º PROCESSO

Nessa tarefa os alunos produziram um conto etiológico com 11 linhas, 57 palavras e aparecem ao todo 10 MP, sendo: 4 hifens de união, 2 pontos finais, 1 vírgula e 3 letras maiúsculas.

Nesse processo vamos nos concentrar nos elementos paratextuais, no exato momento em que novamente os alunos colocam seus respectivos nomes na folha, na qual o texto será escrito.

CENTRO DE CULTURA E CONHE  
CRIAR E P  
APRENDIZ: Thal e Caio  
DINAMIZADORA: Etienne

**Figura 3.** Elementos paratextuais. ME4

**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar

P4\_TD2\_turno\_542\_551

542.IG: É. Primeiro eu e depois você.

**543.CA: É. Eu posso fazer a vírgula, posso?**

544.IG: **Não precisa de:** (Reformulando.) **Não precisa de vírgula, não.** (Neste momento, a professora entrega a caneta para Igor.)

545.CA: (Igor, indo escrever.) **Você, você, você não fez o 'é'?**

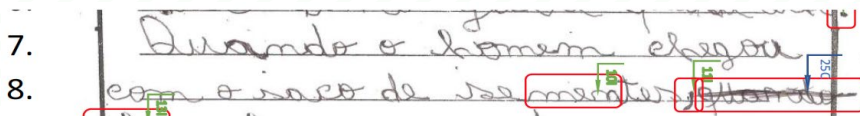
546.IG: **Mas o "e" e a vírgula é a mesma coisa.** (Igor está escrevendo seu nome [I])

Esse diálogo acontece 17 dias após o primeiro ME. No momento da formulação, Ig e Ca começam uma discussão em torno dos elementos paratextuais. E falam juntos: "Eu vou colocar o nome do aprendiz. Ig decide a ordem da inscrição dos nomes, quando surge o ponto de tensão: "É. Eu posso fazer a vírgula, posso?". É nesse instante que começa uma ação verbalizada que é interrompida pela professora. "Não precisa de vírgula não". E esse comentário se desdobra quando Ig vai escrever seu nome e Ca percebe que ele não fez o "e" e Ig faz o seguinte comentário desdobrado com valor explicativo: "Mas o "e" e a vírgula é a mesma coisa". Esse comentário tem um aspecto sintático, pois é a função sintática de cada um que está em discussão. A vírgula, na visão de Ig, é equivalente a conjunção coordenativa aditiva "e" e, esse não é o caso.

## 8º PROCESSO

No 8º manuscrito de Ca-Ig (M8\_Ca-Ig)), escrito com 16 linhas e 74 palavras, a partir de uma proposta de tema livre no dia 07/06/2012, ocorreram 12 MP: 5 letras maiúsculas, 4 pontos finais e 3 vírgulas. A primeira e a terceira vírgulas foram inscritas sem a presença de comentários. A segunda vírgula é confirmada e comentada pelo ditante.

ECR2012\_008\_11I\*\_00:20:21-0. 0:20:33



- 286.IG: (Após a frase “quando o homem chegou com o saco de sementes”, perguntando como continuar) **Ponto ou vírgula? Ponto ou vírgula?**
287. CA: **Vírgula! Porque... ainda tá na minha ideia.** (Igor inscrevendo a vírgula [,])

Após a frase “Quando o homem chegou com um saco de sementes”, que já estava linearizado, o escrevente pergunta se deve colocar ponto ou vírgula. Ca, o aluno ditante, responde que é a vírgula, “Porque ... ainda tá na minha ideia.” A justificativa dada caracteriza o desdobramento do comentário. A enunciação contrapõe as duas MP, pressupondo uma relação semântica entre o uso da vírgula e o uso do ponto. Isto é, o aluno justifica o uso de vírgula explicitando uma atividade metalinguística relacionada ao ponto. Ou seja, não é ponto porque ainda não concluiu sua “ideia”. Apesar desse argumento ser incipiente, ele cumpre perfeitamente com a função linguística da vírgula. Se substituirmos o termo “ideia” por “frase”, o uso da vírgula estaria claramente justificado: porque ainda está na mesma frase”. Talvez o termo “ideia” tenha sido verbalizado em razão da falta de conhecimento do conceito de frase, pouco frequente na prática construtivista da professora, também pouco frequente no material didático adotado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós destacamos, a partir da prática de produzir a dois um único texto, o desenvolvimento da consciência metalinguística de crianças recém-alfabetizadas, 2º ano do Ensino fundamental, por meio de comentários verbalizados.

O material analisado, composto por 3 processos de produção de contos etiológicos, nos possibilitou acompanhar a maneira como a díade inscreveu as vírgulas nos seus manuscritos e os comentários desdobrados sobre a MP forneceram pistas sobre o que os alunos estão pensando durante o manuscrito em curso e tais reflexões dão destaque ao desenvolvimento de suas habilidades metalinguísticas.

No processo 3 e no 8 as vírgulas são colocadas como concorrentes do ponto final nas duas situações evidenciadas. Essa reflexão metalinguística evidenciada por Calil et al (2021) é confirmada por Junkes (1995, p.107) “há quem diga que a vírgula funciona por oposição ao



ponto”. Ela significa “aqui continua”, enquanto o ponto estabelece: “Aqui se para” são fornecidas por meio dos comentários desdobrados ora com valor argumentativo explicativo ora com valor argumentativo de justificação.

No processo 4 o ponto de tensão acontece nos elementos paratextuais e incide entre o uso da vírgula e a conjunção coordenativa aditiva “e”. O comentário desdobrado feito por Igor “de valor argumentativo explicativo revela a atividade metalinguística que se desencadeia pela ação de escreverem juntos uma mesma história inventada. A interação entre a dupla explicitada por meio do comentário desdobrado envolve a ideia de uma consciência refletida, ou seja, de atividade metalinguística (CAMPS et al. 2000), mesmo que o argumento dado não seja de fato o ideal.

Os comentários desdobrados sobre a MP, nos contextos linguísticos analisados indicam haver um conhecimento implícito sobre os usos da MP ao final de frase e orações, ou seja, pressupõe uma relação semântica entre o uso da vírgula e do ponto. Embora o uso da vírgula seja explicitado por meio de uma atividade metalinguística relacionada ao ponto. Logo, essas ocorrências indicam o início de uma concepção “linguística”.

## REFERÊNCIAS

CALIL, E. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 1998.

CALIL, E. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora da UNESP; FUNARTE, 2008.

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. (orgs.). *A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto*. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-192.

CALIL, Eduardo. *Sistema Ramos: método de captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real de sala de aula*. **ALFA**, 64, e11705, 2020.

CALIL, E. Rasura oral comentada: Definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In: SILVA, C.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (orgs.). A criança na/com a linguagem: Saberes em contraponto. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-19

CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. Metalinguistic activity: The link between Anais Educon 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 13, p. 11-15, set. 2020 | <https://www.coloquioeducon.com/writing-and-learning-to-write>. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (eds.). Metalinguistic activity in learning to write. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000. p. 103-124

CHACON, L. Oralidade e letramento na construção da pontuação. Revista Letras, v. 61, p. 97-122, 2003, Curitiba: Editora UFPR. Número especial.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing. Learning and Instruction, 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: 20 fev. 2019.

EDELSKY, C. Segmentation and punctuation: developmental data from young writers in a bilingual program. Research in the Teaching of English, v. 17, n. 2, p. 135-156, may 1983. HALL, N. Young children's use of graphic punctuation. Language and Education, v. 13, n. 3, p. 178-193, 1999.

JUNKES, Terezinha Kunh. Trajetória da pontuação: da frase ao interdiscurso. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1995. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30357395.pdf>. Acesso em 14/09/2022.

MENDES, Machado. Textos Seleccionados. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, 2009, pp. 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: 18 set. 2020.