

# A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais

Alexsandro da Silva

## Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar, em uma perspectiva exploratória, a aprendizagem da pontuação em gêneros textuais diferentes. Participaram da pesquisa alunos de 5º ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série) de uma escola da rede pública municipal de Recife. Os dados foram coletados por meio de três atividades de produção de textos, nas quais os alunos foram solicitados a escrever uma carta de reclamação, uma fábula e uma notícia. Os resultados demonstraram que, de modo geral, os sinais de pontuação empregados pelos alunos estavam relacionados às características dos gêneros textuais produzidos.

**Palavras-chave:** pontuação; gêneros textuais; produção de textos escritos

## The learning of punctuation by students of the first years of Elementary Education: an analysis based on the production of different textual genres

## Abstract

This study aimed to analyze, in an exploratory perspective, the learning of punctuation in different textual genres. The 5th year Elementary Education (former 4th grade) students of a public municipal school in Recife participated

in the research. The data was collected through three text production activities in which the students were requested to write a complaint letter, a fable and a news story. The results demonstrated that, generally, the punctuation used by the students was related to the characteristics of the textual genres that were produced.

**Keywords:** punctuation; textual genres; production of written texts

## Introdução

Tradicionalmente, o ensino da pontuação em sala de aula tem sido objeto de muitas críticas: atividades centradas em frases isoladas, associadas a explicações equivocadas, como aquelas que relacionam a pontuação às pausas da fala. Nesse sentido, observamos, no contexto escolar, tanto explicações do tipo “a vírgula indica que devemos respirar para continuar a leitura”, quanto a escassez (ou mesmo a ausência) de atividades nas quais os sinais de pontuação são tomados como recursos linguísticos necessários à (re)construção do(s) sentido(s) do texto. Segundo Ferreira (1996), “Não é estranho que a escola, com sua tradicional visão aditiva da escrita, não saiba como introduzir a pontuação” (p. 125).

Como uma alternativa a essas práticas de ensino, acreditamos que a análise do emprego da pontuação conforme o gênero textual constitui um aspecto prioritário a ser considerado pelos professores e autores de livros didáticos no planejamento de atividades e sequência didáticas em que se pretende que o aprendiz aproprie-se dos sinais de pontuação. Consideramos, assim, que nas práticas escolares de “análise linguística” devem ser garantidos momentos sistemáticos de análise e reflexão sobre a pontuação característica dos diversos gêneros escritos, compreendendo que não se pontua textos abstratos, mas, sim, gêneros que apresentam propriedades gramaticais, textuais e sócio-discursivas peculiares.

No entanto, a compreensão da aprendizagem da pontuação na produção de diferentes gêneros textuais por alunos dos anos iniciais da escolarização obrigatória constitui uma empreitada relevante e ainda

não suficientemente investigada. Este trabalho pretende contribuir nesta direção.

### **Pontuação: um pouco de história, o objeto de conhecimento e as suas peculiaridades**

A pontuação constituiu uma invenção tardia na evolução da escrita: os sinais de pontuação não existiram durante séculos nos textos escritos, assim como as marcas de segmentação (ROCHA, 1997). Embora tenham surgido com a função primordial de “indicar pausas para respirar” durante a leitura em voz alta, isto é, durante a oralização dos textos (FERREIRO, 1996; ROCHA, 1997), os sinais de pontuação não podem mais ser concebidos, nos dias atuais, como sinalizadores de “pausas para respirar”.

Na Antiguidade, as marcas de pontuação estavam preferencialmente ligadas às pausas respiratórias da fala<sup>1</sup>. Como destacaram Ferreiro (1996) e Rocha (1997), naquele momento histórico a atribuição da pontuação ao texto era uma tarefa do leitor/orador e não do autor ou do escriba do texto<sup>2</sup>. Entretanto, segundo Rocha (1997), foi na Idade Média que a pontuação de fato se disseminou e que as duas orientações principais para o seu uso encontraram-se difundidas: a lógico-gramatical e a do ritmo respiratório.

Rocha (1997) também destaca que, na verdade, o grande marco decisivo na história da pontuação foi o surgimento e estabelecimento da imprensa, na mudança do século XV para o XVI. Segundo a autora, foi a partir de então que a pontuação de fato se generalizou e se difundiu

---

<sup>1</sup> Ferreiro (1996) argumenta que desde a Antiguidade Clássica já estavam presentes as duas principais teorias que vêm sendo defendidas até os dias atuais: a teoria da pontuação como separador lógico, sintático ou retórico e a teoria da pontuação como lugar natural da respiração do leitor. Entretanto, parece que a segunda orientação predominava, de fato, naquela época.

<sup>2</sup> Raramente, o autor se encarregava da tarefa de escrever seus próprios textos. O mais comum era ditá-lo a um escriba, que assumia a função de registrá-lo (cf. ROCHA, 1997).

como sistema de uso obrigatório na escrita, tendo em vista que, com a expansão dos leitores, decorrente da produção de livros em larga escala, disseminou-se uma nova prática de leitura – a leitura silenciosa<sup>3</sup> – que incorporou ao texto um recurso gráfico para a leitura “visual”.

Na atualidade, os sinais de pontuação *não* mais marcam pausas para respirar durante a leitura em voz alta (embora esta explicação ainda apareça em muitas gramáticas escolares), pois constituem, ao contrário, marcas de organização textual, traços de operações de *conexão* e, sobretudo, de *segmentação* do texto escrito (SCHNEUWLY, 1998).

Rocha (1998) observa que existem muitos erros ligados à pressuposição da existência de uma relação simétrica entre a prosódia da fala e a pontuação da escrita. Segundo ela, nesse modo de percepção, transfere-se para a escrita, sem alterações, padrões próprios da oralidade, o que é muito comum em escritores inexperientes. Em suma, a autora defende a tese de que nem sempre a prosódia da fala corresponde às prescrições gramaticais.

Chacon (1997) também destaca, a partir da análise da percepção de alguns estudiosos acerca das relações entre pontuação e ritmo, que a pontuação marcaria na escrita o “ritmo da escrita” e não apenas o ritmo da linguagem em geral, circunscrito, em certas concepções tradicionais, ao ritmo da língua oral.

É também necessário levarmos em conta a relativa liberdade existente no uso da pontuação, tendo em vista que, na maior parte das vezes, sempre existe mais de uma possibilidade de pontuar, sendo a escolha por uma ou outra marca determinada, entre outros fatores, pelas preferências autorais (FERREIRO, 1996; ROCHA, 1998; PIZANI; PIMENTEL; LERNER, 1998).

Embora a pontuação não possa ser interpretada simplesmente em termos de “certo” ou “errado”, é importante não esquecermos que esta

---

<sup>3</sup> Segundo Bajard (1994), antes o ato de ler se confundia com o ato de recitar o texto em voz alta, isto é, correspondia a “devolver a voz ao texto”.

flexibilidade não é total, pois existem algumas regras que não autorizam uma liberdade total e irrestrita no uso dos sinais de pontuação. Em outras palavras, nem tudo é permitido. No entanto, sabemos que determinados gêneros textuais, como os anúncios publicitários, por exemplo, “permitem” a não-obeidiência a determinadas regras gramaticais (ROCHA, 1998), o que seria improvável em um artigo científico, por exemplo.

Desse modo, é necessário compreendermos que a pontuação está diretamente relacionada aos gêneros textuais nos quais ela aparece, sendo estes entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados que encontramos na sociedade e que apresentam conteúdo temático, construção composicional e um estilo (BAKHTIN, 1992). Assim, os diferentes gêneros textuais apresentam usos característicos da pontuação, o que requer do escritor versatilidade na forma de pontuar, conforme observaram Rocha (1998) e Leal e Guimarães (2002). Em alguns gêneros, como as notícias e as reportagens, predominam pontos, vírgulas e dois-pontos. Já nos contos, sinais como ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos, travessão e reticências tendem a aparecer com maior frequência. Em outros gêneros, como em alguns poemas, a pontuação pode ser, até mesmo, desnecessária.

### **Aprendizagem da pontuação: algumas evidências empíricas sobre o uso e a compreensão dos sinais de pontuação**

Em uma perspectiva psicolinguística, considera-se que a aprendizagem da pontuação se dá após a apropriação do sistema de escrita alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1996). No entanto, a compreensão da natureza do sistema de escrita alfabética é condição necessária, mas não suficiente para que as crianças passem a utilizar marcas de pontuação em seus textos. É comum encontramos crianças do 3º ou 4º ano da escolarização inicial que não usam qualquer sinal de pontuação em seus textos, ou que o fazem de maneira muito escassa.

Os estudos sobre a aprendizagem da pontuação têm demonstrado que a criança, ao tentar compreender esse objeto de conhecimento em toda a sua complexidade, elabora hipóteses e construções originais, assim como faz em outros domínios de conhecimento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1996; ROCHA, 1994; 1996; WEISZ, 1998; SILVA; 2003; SILVA; MORAIS, 2007; LIMA, 2003; CARDOSO, 2003).

Ferreiro e Teberosky (1985), em uma investigação mais ampla sobre os processos de aquisição da escrita, observaram que crianças pré-escolares argentinas tinham conhecimentos a respeito dos sinais de pontuação. A partir de perguntas feitas sobre uma página impressa de um livro de histórias, as autoras buscaram descobrir se as crianças faziam distinção entre letras e sinais de pontuação. Os resultados preliminares encontrados pelas autoras apontaram os seguintes níveis:

1. Não há nenhuma distinção entre sinais de pontuação e letras;
2. Há um início de diferenciação de algumas marcas: ponto, dois pontos, hífen e reticências, isto é, os sinais formados somente de pontos ou apenas de uma linha reta;
3. Há uma distinção inicial entre duas classes de sinais de pontuação: aqueles que têm semelhança gráfica com letras e/ou números e que continuam sendo assimilados a estes e os que não são letras nem números, mas que a criança ainda não sabe o que podem ser;
4. Há uma distinção clara entre letras e sinais de pontuação;
5. Além de uma distinção clara entre as letras e os outros grafismos, a criança começa também a tentar utilizar uma denominação específica (“sinais ou marcas”) e há um começo de distinção de função.

Nessa investigação, as autoras observaram a distribuição das respostas das crianças por idade e por classe social. Elas perceberam

que enquanto as crianças de classe média apresentavam uma progressão nítida com o avanço das idades, chegando algumas inclusive ao nível 5, as de classe baixa não conseguiram dar repostas desse último nível, oferecendo explicações de indiferenciação nas três idades investigadas (4, 5 e 6 anos). A maioria das respostas das crianças de classe baixa concentrou-se no nível 2 (início limitado de diferenciação) e as das crianças de classe média, no nível 3 (distinção inicial). As diferenças encontradas no desempenho de crianças de classes sociais distintas resultariam, segundo as autoras, das experiências sociais distintas a que estão submetidas as crianças em seu contexto extraescolar.

Ferreiro (1996), em um estudo comparativo com crianças mexicanas, uruguaias e italianas, solicitou a alunos de 2ª e 3ª séries que reescrevessem a história de “Chapeuzinho Vermelho”. Os dados desse estudo indicaram que o ponto e a vírgula eram os sinais mais frequentes, tanto em espanhol (43% e 18%, respectivamente), quanto em italiano (33% e 17%, respectivamente). Em ambas as amostras, os sinais menos frequentes (menos de 1%) foram os parênteses, as reticências, o ponto-e-vírgula e um travessão separador de elementos repetidos. Em relação aos sinais com frequências intermediárias, observou-se que, enquanto no espanhol os travessões (7%) e os dois-pontos (6%) predominaram, seguidos das aspas (3%), no italiano as frequências maiores concentraram-se nos dois-pontos (12%) e nas aspas (11%), seguidos dos travessões (3,5%).

Os dados do estudo desenvolvido por Ferreiro (1996) também indicaram uma relação significativa entre a presença das variáveis “completitude da história”, “presença de pontos internos no texto” e “presença de entradas pospostas no texto” (menção do falante que vem após o discurso direto) e o aumento da quantidade e da variedade de marcas de pontuação nas histórias.

Outro estudo sobre a aquisição da pontuação foi desenvolvido por Rocha (1996). Nesse estudo, desenvolvido com 115 crianças de 1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental de duas escolas, uma escola pública e

uma privada (em Fortaleza), também se solicitou aos alunos que reescrevessem a história de “Chapeuzinho Vermelho”. Observou-se nessa investigação que o domínio da pontuação ocorria paralelamente ao domínio do formato gráfico do texto, isto é, textos sem pontuação ou com pouca pontuação também não apresentavam organização gráfico-espacial. Constatou-se também que a evolução da pontuação e do formato gráfico do texto ocorriam de “fora para dentro”: o formato global (organização gráfica externa do texto) antecedia o formato interno (distinção entre narração e discurso direto) do texto e a pontuação externa antecedia à pontuação interna.

Schneuwly (1998) analisou o emprego da pontuação em textos informativos (instrução de jogo) e argumentativos (carta do leitor), produzidos por alunos da 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e estudantes universitários. Os dados desse estudo indicaram que os alunos pontuavam diferentemente textos informativos e argumentativos: enquanto nos textos informativos as vírgulas eram mais frequentes que os pontos, nos textos argumentativos, ao contrário, havia uma grande densidade de pontos em relação às vírgulas. O autor também constatou que os sujeitos pontuaram “mais corretamente” os textos argumentativos que os informativos.

Este último dado teve a seguinte interpretação por parte do autor: enquanto os textos informativos têm partes mais longas e referem-se a um conteúdo altamente estruturado, os textos argumentativos são menos organizados em função de uma trama claramente estabelecida, sendo sua estruturação elaborada, na maior parte das vezes, pelo próprio sujeito, em função da situação. Segundo o autor, como neste caso o processo de planificação se realizaria por pequenos blocos (“argumento por argumento”), as rupturas da atividade seriam mais frequentes, o que se manifestaria por meio de uma utilização mais intensa do ponto.

Lima (2003) desenvolveu um estudo que tinha como objetivo investigar o uso e a compreensão de marcas de pontuação por crianças



com diferentes níveis de instrução sobre a pontuação, no contexto escolar. Participaram do estudo 42 crianças com idades entre 6 e 8 anos, alunas de alfabetização (21 crianças) e de 1ª série (21 crianças) do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade do Recife (PE). Cada criança realizou de duas atividades, uma de produção e outra de compreensão, aplicadas em duas sessões.

Na primeira atividade, aplicada coletivamente em cada turma, o examinador lia em voz alta uma história. As crianças eram, então, solicitadas, individualmente, a reproduzir por escrito a história ouvida. Na segunda atividade, aplicada individualmente, o examinador mostrava à criança a história que ela própria havia reproduzido na sessão anterior e, a partir de uma entrevista clínica, a criança era solicitada a identificar as marcas de pontuação que havia produzido em seu texto e a explicar os usos e funções atribuídos a elas.

Em relação à produção, observou-se que as crianças da 1ª série usavam marcas de pontuação com maior frequência e variedade do que as da alfabetização. Eram, ainda, capazes de delimitar os limites externos e internos do texto com pontuações, distribuindo essas marcas tanto em trechos de narrativa, quanto em trechos de discurso direto. As crianças de alfabetização, por sua vez, tendiam a não empregar nenhuma marca de pontuação em suas reproduções, ou, quando o faziam, usavam apenas um tipo de pontuação, que, em geral, era localizada no limite externo final do texto. Quanto à compreensão, constatou-se que as crianças da 1ª série atribuíam vários usos e funções a uma mesma pontuação, enquanto as de alfabetização tendiam a atribuir um único uso a cada sinal de pontuação.

Este estudo apontou que havia uma progressão quanto ao uso e à compreensão de crianças acerca de marcas de pontuação, progressão esta que era influenciada pela instrução formal recebida no contexto escolar. Entretanto, mesmo as crianças sem essa instrução formal apresentam hipóteses acerca das marcas de pontuação que usavam.

Silva e Brandão (1999), ao realizarem um estudo de intervenção didática em uma turma de 3ª série de uma escola pública do Recife, observaram uma evolução significativa das crianças no emprego da pontuação, na produção de textos. Conforme constatado pelas autoras, das 26 crianças submetidas a um pré-teste, 14 (53,9 %) não empregavam qualquer sinal de pontuação em seus textos, diminuindo esse percentual para 19,2% após a intervenção. Assim, os dados encontrados pelas autoras indicaram que as crianças passaram a pontuar com uma frequência maior seus textos, aumentando o percentual de emprego dos sinais de 46,2% para 80,8% no pós-teste.

Entre as atividades desenvolvidas na proposta didática conduzida por aquelas autoras, encontramos situações que envolviam um trabalho com os alunos em duplas: a) reconhecimento dos sinais de pontuação nos textos, a fim de torná-la “observável” para os alunos; b) produção de sentenças iguais, mas com sinais de pontuação diferentes, seguida de leitura para o grupo tentar descobrir de que sinal se tratava, explorando as mudanças de sentido produzidas; c) produção de textos, seguida da leitura desses mesmos textos para os outros alunos e revisão, considerando as intenções do autor do texto.

Ante tais evidências, decidimos analisar, neste artigo, em uma perspectiva exploratória, a aprendizagem da pontuação em gêneros textuais diferentes, produzidos por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, nesta investigação visamos a identificar e comparar os sinais de pontuação usados (quantidade e variedade) e as estratégias de emprego daqueles sinais em gêneros de texto distintos.

## **Metodologia**

Participaram desta pesquisa 15 alunos do 2º ano do 2º ciclo (antiga 4ª série) do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal do Recife, que tinham uma média de idade de 14,1 anos. O estudo desenvolveu-se, portanto, com alunos já alfabetizados e que estavam concluindo 4º ano da escolarização obrigatória. Nesse sentido,

estávamos visando a investigar como alunos concluintes dos anos iniciais do Ensino Fundamental haviam se apropriado de um determinado objeto de conhecimento vinculado à língua escrita, ensinado pela escola.

Os dados deste estudo foram coletados por meio de três atividades de produção de textos escritos, tendo sido cada uma delas aplicada pelo examinador na sala de aula em que os alunos estudavam, em três dias diferentes, sempre no início do turno escolar. As atividades foram realizadas com todos os alunos que estavam presentes nos dias da coleta de dados, mas nem todos os textos foram analisados: selecionamos as produções escritas dos alunos que participaram das três situações (N=15).

De acordo com o depoimento dado pela professora dessa turma, os alunos haviam lido, durante o ano letivo, “romances”, “contos”, “parábolas”, “cartas”, “pesquisas científicas”, “jornais”, “poesias”, “revistas” etc. Inicialmente, leram livros mais curtos (literatura infantil). Em seguida, passaram a ler obras mais extensas, que a professora lia por partes. Em um terceiro momento, escolheram um livro de literatura infanto-juvenil da biblioteca da escola para ler e, à medida que iam lendo, contavam à turma sobre o que estavam lendo e, ao término, escreviam um “texto” com uma recomendação da obra.

Segundo a docente, os alunos daquela turma escreveram, ao longo do ano, “dissertações”, “descrições”, “narrações” e “diálogos” a partir de discussões sobre “notícias”, “poesias”, “paródias”, “cartas” e “acrósticos”. Em relação à pontuação, a mestra informou ter trabalhado sistematicamente, tanto na leitura como na produção de textos (discutia qual pontuação usar e por quê), e recorreu a “anotações” e “exercícios” com “piadas” e “frases” e “ditados de texto”.

Os alunos foram solicitados a produzir, por escrito, três gêneros diferentes, que correspondem, na proposta de grupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004), a três categorias distintas: *carta de reclamação* (“argumentar”), *fábula* (“narrar”) e *notícia* (“relatar”).

Como o objetivo da pesquisa consiste em analisar a aprendizagem da pontuação em gêneros textuais diferentes, selecionamos gêneros que também apresentassem diferenças significativas quanto ao emprego da pontuação.

As *cartas* são gêneros textuais que têm a função de estabelecer uma comunicação, por escrito, com um destinatário ausente. Normalmente, possuem uma estrutura bastante definida: o “cabeçalho”, que estabelece o local, a data, o nome do destinatário e a forma de tratamento dirigida ao interlocutor; o “corpo”, parte do texto em que se desenvolve o assunto a ser tratado, e a “despedida”, que inclui a saudação e a assinatura do remetente (cf. KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995).

As *cartas de reclamação* são gêneros nos quais se reclama sobre algo e solicita-se alguma providência em relação à reclamação. Trata-se, portanto, de textos construídos com sequências tipológicas predominantemente argumentativas. A partir de uma análise de cartas de reclamação de circulação social, Silva (2008) identificou sete componentes textuais que constituiriam esse gênero: 1) indicação do objeto alvo de reclamação; 2) justificativa para convencimento de que o objeto pode ser (merece ser) alvo de reclamação 3) indicação de sugestões de providências a serem tomadas; 4) justificativa para convencimento de que a sugestão é adequada; 5) Indicação das causas do objeto alvo da reclamação; 6) Contra-argumentação relativa ao objeto alvo de reclamação; 7) Contra-argumentação relativa às sugestões.

Em relação aos sinais de pontuação característicos desse gênero, percebemos, a partir de uma observação assistemática de cartas de reclamação, que predominam *pontos* e *vírgulas* na construção dos períodos e das orações (e de suas partes) desse gênero, embora também possamos encontrar outros sinais de pontuação, como dois pontos, parênteses e mesmo ponto de exclamação e de interrogação.

Já *fábulas* são textos, geralmente curtos, que têm a intenção de transmitir uma lição moral (“moral da história”). Em geral, as

personagens são animais que apresentam comportamentos humanos (virtudes, defeitos). Segundo Machado (1994), o ensinamento moral é o que diferencia a fábula de outros gêneros narrativos, como a lenda e o conto. De modo semelhante aos contos, as fábulas apresentam, em sua estrutura, três partes diferentes: começam com um *estado de equilíbrio*; seguem com o aparecimento de um *conflito*; encerram com o *desfecho* do conflito e a recuperação do equilíbrio perdido (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995).

Em relação aos sinais de pontuação característicos das fábulas, observamos que, além de *pontos* e *vírgulas*, tendem a aparecer outros sinais relacionados à notação do discurso direto. Como os diálogos são bastante frequentes nas fábulas, comumente encontrarmos, nesses textos, sinais como *dois pontos*, *travessão*, *ponto de interrogação*, *exclamação*, *reticências* (MACHADO, 1994; TEBEROSKY, 1994).

As *notícias* são textos jornalísticos que têm a função de transmitir informações sobre acontecimentos ou fatos atuais de interesse público. De modo geral, possuem três partes claramente distintas: o *título* ou *manchete* (apresenta uma síntese do tema central e busca atrair a atenção do leitor), a *introdução* ou *lead* (apresenta o principal da informação) e o *desenvolvimento* (apresenta os detalhes que não constam na introdução). É muito comum usar nas notícias uma técnica chamada de “pirâmide invertida”: parte-se dos fatos mais importantes para os detalhes (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995; TEBEROSKY, 1994).

Como observam Kaufman e Rodriguez (1995) e Teberosky (1994), as notícias caracterizam-se por sua objetividade e esperada veracidade: os dados noticiados devem ser verdadeiros e apresentados de uma forma imparcial. De modo geral, as notícias apresentam sequências tipológicas predominantemente narrativas, assim como acontece com as fábulas. No entanto, ao contrário das fábulas, o conteúdo das notícias é não-ficcional.

Em relação à pontuação característica das notícias, constatamos, a partir de uma observação assistemática de notícias jornalísticas, que

predominam, assim como nas cartas, *pontos e vírgulas*. Contudo, além de pontos e vírgulas, podemos encontrar outros sinais de pontuação, como *dois pontos, aspas e parênteses*. Nas notícias, as aspas têm, por exemplo, a função de delimitar trechos em discurso direto (reprodução de depoimentos, por exemplo). É interessante observar que isso geralmente não ocorre nas fábulas, nas quais os diálogos são marcados por dois pontos e travessão.

Caracterizados os três gêneros, passaremos, agora, a descrição das atividades desenvolvidas:

### **Produção da carta de reclamação**

Esta atividade foi desenvolvida a partir de uma discussão sobre a escola na qual os alunos estudavam. Inicialmente, incentivamos os estudantes a expressarem suas opiniões: sobre o que gostavam, sobre o que não gostavam, quais os problemas que precisariam ser solucionados etc. Em seguida, solicitamos que escolhessem um dos problemas que existia na unidade escolar e sugerimos que escrevessem, individualmente, uma carta à direção da escola, reclamando sobre o problema constatado e pedindo providências em relação ao mesmo. Dissemos a eles que era necessário convencer o interlocutor (a direção) a atender ao pedido que estavam fazendo, apresentando justificativas que pudessem corroborar o que eles disseram. Quando terminaram de escrever, lemos (o pesquisador e a professora) cada uma das cartas e, seguindo acordo anterior, solicitamos que escolhessem uma delas para ser enviada ao destinatário. No entanto, os alunos acabaram sugerindo que todas as cartas fossem entregues à direção. Eis um exemplo de uma das cartas de reclamação produzidas:

*Deretora sei que acenbora tem  
muita coisa para resolve mais quero  
Lifala um negoso para acenbora  
resolve. Quando a cenbora este ver  
com menos pablema para resolve  
quero que acenbora resova o nego*

*so do balhero pofavor a queles ba-  
lberos está em muito prisipau  
mente o balhero tam meninas  
e uma em mutise o cbão fica  
alagado de agua quase todo o dia e a pasia  
do balhero mela do de emjieno  
e quanto a jeite vai lava as  
mão a pia fica vajano e o tedo  
fica com abenba e denque capais  
de pica os alunos e a quadra  
capais de cai pofavor que acenbora bode  
simento e tambem menbora o  
seu maumor com os aluno*

### **Produção da fábula**

Esta atividade foi desenvolvida a partir da leitura da conhecida fábula “A lebre e a tartaruga”. Inicialmente, dissemos aos alunos que iríamos ler uma fábula chamada “A lebre e a tartaruga” e perguntamos se algum deles a conhecia (alguns disseram que sim). Em seguida, lemos a fábula em voz alta, tendo antes solicitado aos alunos que prestassem bastante atenção. Após a leitura, conversamos sobre a fábula e recuperamos, oralmente, o texto (as personagens, a situação inicial, o conflito, o desfecho e a moral). Em seguida, solicitamos que reescrevessem a fábula que havia sido lida. Dissemos que as fábulas reescritas seriam lidas por alunos de outra escola que não conheciam a fábula. Portanto, eles precisariam escrever da forma mais clara possível. Dissemos, também, que escrevessem, na fábula, os diálogos que ocorreram entre as personagens. Eis um exemplo de uma das fábulas produzidas:

*Alebre e a tartaruga*

*Alebre muito imprecante viu a tartaruga  
passando bem lento e diss:*

*– saia da minha frente tartaruga, você não*

*esta vendo que eu estou correndo, a tartaruga não falou nada mas no outro dia ela falou:*

*– alebre você só veve empiricando comigo, alebre disse:*

*– vamos apostar uma corrida para ve que é o venscedor. Os animais da floresta já estavam prontos todos sentados para ver a corrida de alebre e a tartaruga.*

*Na hora da partida, os sinos tocaram e alebre saiu como um raiu na frente , a tartaruga bem lenta, alebre viu uma de arvoré e foi dormir e esperou a tartaruga chegar. alebre zombou da tartaruga dezendo:*

*– Essa tartaruga e muito lenta muito devagar, Quando a tartaruga chegou alebre disse:*

*– Esta cançada tarataruga, sombando da tartaruga. O rato disse:*

*– Alebre é muito pegrisosa, e a tartaruga não falou nada ela continuou a corrida enquanto alebre pega no sono profundo. a tartaruga vensci e ela grita.*

*– Venci... Vensci, eu venci, e os animais já festeja a tartaruga.*

### **Produção de uma notícia**

Esta atividade foi desenvolvida a partir da leitura e discussão de uma notícia sobre uma baleia morta, que havia encalhado em uma praia do município de Jaboatão dos Guararapes, da região metropolitana do Recife. Inicialmente, perguntamos aos alunos se eles haviam visto na televisão ou escutado no rádio uma notícia sobre uma baleia que encalhou numa praia do município vizinho. Em seguida, mostramos a notícia no jornal e demos algumas informações (nome do jornal, data da



publicação da notícia...). Perguntamos se gostariam de saber mais sobre o fato e, então, lemos a notícia, tendo antes solicitado que prestassem bastante atenção. Em seguida, discutimos sobre o conteúdo do texto, buscando explorar as informações principais (o que aconteceu, quando, onde, como e por que). Após essa discussão, solicitamos que reescrevessem a notícia. Dissemos a eles que os textos produzidos seriam lidos por alunos de outra escola que não haviam lido a notícia e que não tinham conhecimento do fato (ou tinham uma ideia vaga). Eis um exemplo de uma das notícias produzidas:

*Baleia morre encalhada no Litoral de  
Jaboatão.*

*Uma baleia aparece morta, na Ilha do Amor, na praia de barra de Jangada. três pescadores, estavam voltando da pesca, de cinco horas da manhã, e viram uma baleia de 12 metros de comprimentos, morta boiano na praia, do Litoral de Jaboação.*

*Os pescadores ligaram para os bombeiros, e os bombeiros, disseram que eles irião, pega a lancha. e recolene a baleia da praia, porque o cheiro estava orrivel, trinta minutos depois, os bombeiros chegaram e avisaram, que eles não podiam retirar a baléia, porque a lacha poderia ficar preza, nas pedras. Depois os bombeiros ligaram, para a secretaria do Meio ambiente, avisando que tinha, uma baleia na praia, e a secretaria do meio ambiente chegou depois do meio dia foi que a secretaria chegou e retirou a baleia da praia e resolveram enterar a baléia na praia mesmo e depois de um ano eles iram voltar ao mesmo lugar para retirar os ossos da baléia para monta-la e espor em uma espozição que vão abrir lá em barra de Jangada.*

### Análise dos sinais de pontuação (quantidade e variedade) usados e de algumas estratégias de uso desses sinais em gêneros textuais diferentes

Os resultados deste estudo evidenciaram que a maior parte dos sinais de pontuação apareceu nos textos dos alunos, com exceção apenas dos *parênteses* e do *ponto-e-vírgula*, conforme podemos observar na Tabela 1. Constatamos, ainda, que o *ponto* e a *vírgula* foram empregados em todos os gêneros textuais em quantidades muito superiores às dos outros sinais. É importante também mencionarmos que o *ponto* foi usado por praticamente todos os alunos, nos três gêneros, como pode ser constatado na Tabela 2. Segundo Rocha (1994), “Muitas crianças que já sentem a necessidade de pontuar, mas ainda não sabem bem como fazê-lo, recorrem ao ponto ou à vírgula” (p.170-1).

TABELA 1: Frequência e percentual de emprego dos sinais de pontuação por gêneros textuais

Sinais	Gêneros					
	Carta de reclamação		Fábula		Notícia	
	n.	%	n.	%	n.	%
.	64	48,5	75	27,8	73	47,4
,	46	34,8	116	43,0	76	49,4
?	2	1,5	13	4,8	0	0,0
!	5	3,8	15	5,6	0	0,0
:	13	9,8	26	9,6	5	3,2
—	1	0,8	23	8,5	0	0,0
“ ”	1	0,8	1	0,4	0	0,0
...	0	0,0	1	0,4	0	0,0
<b>Total</b>	132	100,0	270	100,0	154	100,0

TABELA 2: Frequência e percentual de alunos que empregaram os sinais de pontuação por gêneros textuais (N= 15)

Sinais	Gêneros					
	Carta de reclamação		Fábula		Notícia	
	n.	%	n.	%	n.	%
.	14	93,3	15	100,0	15	100,0
,	7	46,7	10	66,7	10	0,0
?	1	6,7	4	26,7	0	0,0
!	3	20,0	2	13,3	0	0,0
:	9	60,0	7	46,7	4	26,7
—	1	6,7	4	26,7	0	0,0
“ ”	1	6,7	1	6,7	0	0,0
...	0	0,0	1	6,7	0	0,0

Considerando cada um dos gêneros, observamos que nas *cartas de reclamação* os alunos utilizaram *ponto*, *vírgula*, *ponto de interrogação*, *ponto de exclamação*, *dois pontos*, *travessão* e *aspas*: o ponto foi o sinal mais empregado (48,5%), seguido das vírgulas (34,8%). Schneuwly (1998) constatou que, nas cartas do leitor, um gênero da ordem do argumentar, também havia uma grande densidade de pontos em relação às vírgulas. Segundo o autor, como o processo de planificação realizar-se-ia por pequenos blocos (“argumento por argumento”), as rupturas da atividade seriam mais frequentes, o que se expressaria por meio de um uso mais intenso do ponto.

Observamos que alguns dos alunos separavam a “indicação do objeto alvo de reclamação” da “justificativa para convencimento de que o objeto merece ser alvo de reclamação” e a “indicação de sugestões de providências a serem tomadas” da “justificativa para convencimento de que a sugestão é adequada” por meio de alguma marca de pontuação (vírgula ou ponto). Eis alguns exemplos:

*Deretora Eu vou Reclamar do banheiro, Porque fica o banheiro todo molhado. O chão dodo molhado, ficar cheios de microorganismos, baquictíraso....*

*Nós queremos que ageitem o banheiro das Meninas, porque nós podemos pegar algum jermes. pela quela água que derrama no chão da pia do banheiro onde nós lava as Mãos...*

Os outros sinais de pontuação que apareceram nas cartas de reclamação tiveram poucas ocorrências, se comparados ao ponto e à vírgula: *dois pontos* (9,8%), *ponto de exclamação* (3,8%), *ponto de interrogação* (1,5%), *travessão* (0,8%) e *aspas* (0,8%). Entendemos que tais resultados relacionam-se às características desse gênero, no qual predomina pontos e vírgulas, conforme observação assistemática que fizemos de cartas de reclamação de circulação social. Isso parece explicar, portanto, a baixa frequência dos outros sinais de pontuação encontrados no corpus analisado.

Quanto aos *dois pontos*, observamos que, quando usados de forma convencional, estes sinais tinham a função de anunciar o destinatário, o remetente e a data. Embora esta estratégia não seja a mais convencional, interpretamos que aquele emprego dos dois pontos parece estar associado às características do gênero, pois nas cartas, geralmente, aparecem aqueles componentes (destinatário, remetente e data) e, ao que parece, os alunos sentiram a necessidade de anunciá-los por meio daqueles sinais. Por outro lado, acreditamos que também possa haver um efeito de experiências escolares com “cabeçalhos”, que, normalmente, apresentam informações que são introduzidas por dois pontos (nome do aluno, do professor, data). Eis um exemplo:

*De: Michele Cristiane da Silva.*

*Data: 16-08-002*

*Para: a diretoria da escola.*

Embora mais raros, o *ponto de interrogação* e o *ponto de exclamação* também apareceram nas cartas de reclamação. Estes sinais também se relacionam às características do gênero, pois não transgridem o seu objetivo, que é não apenas expor o objeto de reclamação, mas, principalmente, justificar sua pertinência, de modo a que a reclamação seja atendida o mais rapidamente possível (SILVA, 2008). Nesse sentido, o ponto de interrogação e o de exclamação cumprem a finalidade de interpelar o interlocutor e a de indicar que a entonação do período é enfática, intensa. Eis alguns exemplos:

*(...) Sim! e o buraco do banheiro que é cheio de abelhas e maribundos que atacam agente...*

*(...) Por favor será que a senhora poderia ageitar o banheiro das meninas?...*

Como observou Teberosky (1994), nas cartas de opinião, é possível dirigir-se ao destinatário não só por meio da modalidade assertiva, mas também da negativa e/ou interrogativa. Interpretamos, assim, que as exclamações também cumprem uma função nas cartas de opinião e, mais ainda, nas cartas de reclamação. Concebemos, portanto, que o uso dos pontos de interrogação e de exclamação poderia estar relacionado àquelas características sócio-discursivas das “cartas de reclamação”.

Observamos, ainda, um caso de aluna que escreveu em sua carta de reclamação um trecho em discurso direto, empregando “convencionalmente” dois pontos e travessão, além de ponto de interrogação. Embora tais sinais tenham sido empregados “corretamente”, constatamos que ocorre, neste caso, uma transgressão das características das cartas, de modo geral, pois, via de regra, não encontramos diálogos nesse gênero. No entanto, considerando que o objetivo da carta é reclamar, interpretamos que o diálogo, apesar de não se ajustar ao que se concebe como protótipo do gênero, não transgride a finalidade de reclamação. Eis o trecho da carta:

*(...) Eu não guento mais. quando vou ao banheiro pisar  
numa poça de água:  
– Será que pode?...*

Considerando, agora, as *fábulas*, observamos que os alunos empregaram *ponto*, *vírgula*, *ponto de interrogação*, *de exclamação*, *dois pontos*, *travessão*, *aspas* e *reticências*. Assim como ocorreu nas cartas de reclamação, os sinais mais frequentes foram as *vírgulas* (43,0%) e os *pontos* (27,8%). No entanto, outros sinais também foram empregados de forma significativa: *dois pontos* (9,6%), *travessão* (8,5%), *ponto de exclamação* (5,6%) e *ponto de interrogação* (4,8%).

Compreendemos que a presença significativa dos dois pontos e do travessão está associada à notação do discurso direto, pois nas fábulas, assim como nas histórias, é comum encontrarmos trechos em discurso direto, que reproduzem as falas das personagens. De acordo com Machado (1994), os trechos em discurso direto são marcados, de modo geral, por meio de travessões e anunciados por verbos de “*elocução*”, seguidos de dois pontos. Vejamos alguns trechos em uma das fábulas:

*.A Lerbe estava andando e foi quando, Ele vio,  
a Tartaruga, e ficou chingando, a tartaruga, e a Lerbe,  
disse:  
– Você Tartaruga, é muito Devagar, sua alejadinha:  
E a tartaruga emtao falou:  
– Se eu sou alejada, emtao Vamos, apostar, uma corrida.  
E a lerbe, disse.  
– Nem é melhor, Você tenta, Você é muito, devaga, até  
para, correr.  
(...) E a tartaruga disse:  
– Vai ou não.  
E a Lerbe disse:  
– Vamos. Lar....*

Embora este aluno tenha usado convencionalmente os dois pontos e os travessões de modo sistemático, notamos que há naquela fábula uma oscilação: em um dos trechos o aluno usou ponto e não dois pontos (*E a lebre, disse.*). Além disso, vimos que aquele mesmo aluno usou um “dois pontos” inusitado ao término de um trecho em discurso direto (*– Você Tartaruga, é muito Devagar, sua alejadinha.*). Essa falta de consistência ao pontuar revela, como observaram Ferreiro (1996) e Silva e Brandão (1999), uma exploração das diversas alternativas para resolver o problema.

Observamos, também, alguns casos de marcação não-convencional de diálogos. Um deles consistia em empregar ponto de exclamação e ponto de interrogação limitando os trechos em discurso direto. Nesse caso, de modo geral, o ponto de exclamação substituíam os dois pontos (após o verbo “disse”) e o ponto de interrogação encerrava os trechos em discurso direto. Observando mais detidamente o exemplo, percebemos que tal marcação dos diálogos era bem sistemática no meio do texto, em contraposição ao início. Isto é, parecia que o aluno estava, inicialmente, “ensaiando” tal alternativa. Eis o exemplo:

*A tartaruga, estava, passeando e a Lebre, lbe enterrompeu. A Lebre disse! Saia da frente, sua tartaruga boba? não vê, que está me atrapalhando, na corrida. E a tartaruga, nem ligou, e seguiu, o seu passeio. Mas a Lebre, ensistente, ficou emplicando, com a tartaruga! E disse! Vamos apostar, uma corrida? e a tartaruga, disse! Vamos. E a Lebre disse! Mas que tartaruga boba como pode imaginar que pode ganhar di mim? E no dia, seguinte, elas, se encontraram, e a Lebre como sempre implicante disse! esta pronta tartaruga? E ela, disse! estou? E ela disse! vamos começar? E á tartaruga, disse! vamos? E a Lebre, como pensava, que iria, vencer, disse! vou descançar, um pouco? sei que vou vencer? disse ela! vou esperar, ela, passar,*

*por aqui. E a tartaruga, como sempre, vinha andando, sem a menor preça. E á Lebre. disse! Oi tartaruguinha, como vai está muito, suada? E o rato disse! Mas que Lebre, implicante? E a tartaruga, foi embora e quando a Lebre, se acordou, teve uma amarga, surpresa. Pois a tartaruga, tinha vencido, a corrida. E todos, os animais deram uma festa, por a sua vitória.*

Outros casos de marcação não-convencional (ou de ausência de marcação) dos diálogos também foram observados: emprego de dois pontos e de vírgulas limitando trechos em discurso direto (sem travessão); emprego de ponto de interrogação após verbo responsável pela introdução dos diálogos (*verbo dicendi*); emprego de travessão indicando a fala das personagens e separando trechos em discurso direto da narração, mas sem dois pontos introduzindo os diálogos; ausência de marcação dos diálogos por meio de sinais de pontuação (os diálogos apareciam embutidos na narrativa).

De modo geral, observamos que o verbo “disse” (verbo *dicendi* ou de elocução) funcionava como uma pista para o emprego dos dois pontos nos diálogos, conforme também constatado por Rocha (1994). Observamos que mesmo nos casos em que os alunos empregavam sinais não-convencionais (como ponto de interrogação e de exclamação), o “disse” funcionava como elemento sinalizador da separação entre as sequências discursivas do texto: narrativa e diálogos.

Como dissemos na metodologia, solicitamos explicitamente aos alunos que escrevessem, em seus textos, os diálogos entre as personagens das fábulas. Como antecipávamos, esta recomendação propiciou, provavelmente, um aparecimento mais representativo dos sinais que normalmente ocorrem em trechos conversacionais. Conforme evidências prévias de outras pesquisas (ROCHA, 1994, 1996; FERREIRO, 1996), os diálogos são locais de concentração da pontuação na escrita infantil. Considerando tais resultados, tínhamos a intenção de



observar se isso também ocorreria nos textos dos alunos que participaram do nosso estudo, o que se confirmou.

Além dos dois pontos e dos travessões, é comum também encontrarmos, nos diálogos, sinais que têm funções expressivas mais específicas, como o *ponto de interrogação* e o *ponto de exclamação*. Embora as *reticências* (0,8%) tenham aparecido apenas uma vez, é importante registrar que este sinal foi empregado nos trechos dialogais. Eis alguns exemplos:

*(...) – Por que você zomba de mim?*

*(...) – oi tartaruga demente já está cansada  
e por que está tão suada?*

*(...) a tartaruga ganhou e eles festejaram dizendo  
viva! a tartaruga venceu! viva!*

*(...) e sino batel tim, tim, tim...*

Em relação às *notícias*, constatamos que os alunos usaram, surpreendentemente, apenas *pontos* (47,4%), *vírgulas* (49,4%) e *dois pontos* (3,2%). No entanto, é interessante notar que os pontos e as vírgulas predominaram. Compreendemos, mais uma vez, que tais resultados relacionam-se às características do gênero, pois, nas notícias, o escritor usa predominantemente pontos e vírgulas. A preferência quase que exclusiva por pontos e vírgulas relaciona-se, portanto, às propriedades sintáticas das notícias: preferência por frases curtas, ativas e afirmativas, com estrutura predominantemente constituída por sujeito-verbo-objeto. Além disso, as posições e, conseqüentemente, as vírgulas são bastante frequentes no gênero notícia jornalística (TEBEROSKY, 1994; KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995).

É surpreendente, portanto, constatarmos como os estudantes “respeitaram” a pontuação característica das notícias jornalísticas, pois não usaram sinais que normalmente não aparecem (e que devem ser

evitados, de acordo com manuais de redação) nas notícias, tais como os pontos de exclamação, de interrogação e as reticências.

Nas notícias, também apareceram alguns *dois pontos*, que tinham, de modo mais geral, a função de “introduzir uma explicação ou uma enumeração”, tal como nos exemplos abaixo. Esses sinais tinham, nesse caso, uma função muito distinta daquela que exerciam nas fábulas (anunciar as falas das personagens) e mesmo nas cartas de reclamação (anunciar componentes do texto).

*Notícia: A Baleia fica incalhada na ilha de Jaboatão dos guararapes.*

*(...) eles chamaram: o corpo de bonbeiros, o ibama ea secre taria do meio ambiente...*

Observamos, ainda, que alguns dos alunos usavam determinados sinais de pontuação, principalmente o *ponto*, separando a informação central dos detalhes da notícia. Que conclusões podem ser tiradas a partir desse dado? Interpretamos que tal dado parece sugerir que os alunos sabiam que a informação central da notícia deveria aparecer no início do texto e que ela deveria ser separada, de algum modo, do restante do texto por meio de algum sinal de pontuação. Como exemplos, temos:

*Uma baleia aparece morta, na Ilha do Amor, na praia de barra de jangada. três pescadores, estavam voltando da pesca, de cinco boras da manhã, e viram uma baleia de 12 metros...*

Constatamos, também, que alguns alunos empregavam determinadas marcas de pontuação (ponto e/ou espaço em branco) separando a “manchete” do “corpo” das notícias (6 deixaram espaço em branco e 7 colocaram ponto e espaço em branco), tal com podemos observar neste exemplo:

*Baleia aparecer mortas em Jaboatão  
dos Guararapes.*

*A Baleia 300 quilos, aparece morta perto da  
Ilha do amor, em Candeias em Jaboatão,  
dos Guararapes.*

*Elá parece com a espécie jubater,  
12 m de comprimento, os trabalhadores  
ligaram para o Ibama, mas o Ibama  
não conseguiu tira ela, tiveram que  
eterala na ilha do amor, “porque os  
bombeiro não conseguirão puxa ela  
poque os laxes podião bater nas pedras  
que etavam na areia da praia.”*

Constatamos, ainda, que alguns dos alunos ressaltavam as manchetes da notícia por meio de recursos gráficos, tais como letra de forma, negrito e sublinhado (1 usou letra de forma, 1 negrito e 1 negrito e sublinhado). Eis um dos exemplos:

*Uma baleia encalhada na praia de Jaboatão*

*Foi encontrada na praia de jaboatão.  
Uma baleia de 12 metros de comprimeto,  
foi encontrada por três pescadores,  
ela estava encalhada entre as  
predas a praia se chamava.  
Praia do amor, os pescadores  
não estava aguentando o mau cheiro,  
chamarão os bombeiro, chamaram também  
a secretaria do meio ambiente e  
mandaro. Retalhar, interrar e depois  
de um ano ia tirar i botar no  
muzeu das baléas que ia costrui  
assim prometeu.*

## Algumas considerações finais

Apesar de exploratória, esta pesquisa evidenciou que a pontuação usada pelos alunos relaciona-se, de algum modo, às características dos gêneros textuais que foram produzidos. Como evidência disso, destacamos a ausência de ponto de interrogação, ponto de exclamação e reticências nas notícias, assim como a presença significativa de dois pontos, travessão, ponto de interrogação e de exclamação nas fábulas, sobretudo nos diálogos ou em suas imediações.

Como a pontuação não é um objeto de conhecimento “fixo”, pois depende, entre outros fatores, das características dos gêneros textuais a serem produzidos, interpretamos que os alunos usaram, de modo geral, a pontuação de acordo com o gênero, contrariando a ideia de que, por serem “escritores iniciantes”, usariam a pontuação de uma forma aleatória, desconsiderando os sinais característicos de cada gênero.

Agora, analisar se o uso da pontuação (quantidade e variedade de sinais e adequação do emprego dessas marcas) está relacionado ao domínio do gênero é um aspecto que escapa aos objetivos deste estudo. Entendemos que esta lacuna poderá ser preenchida por futuras pesquisas que examinem aquela relação em diversos gêneros escritos. Ferreiro (1996), por exemplo, observou que a completude das histórias escritas por crianças relacionava-se significativamente ao aumento no emprego (quantidade e variedade) de sinais de pontuação.

Esperamos os resultados deste estudo possam contribuir para evidenciar que a pontuação não pode ser tratada de forma dissociada dos gêneros textuais nos quais ela aparece, pois os diversos gêneros que circulam na sociedade apresentam propriedades gramaticais, textuais e sócio-discursivas distintas, que influenciam tanto a escolha, como o emprego dos sinais de pontuação.

Como analisamos os conhecimentos dos aprendizes sobre um determinado objeto de conhecimento ensinado pela escola, acreditamos que os resultados aqui apresentados poderão subsidiar a elaboração de estratégias de ensino que levem em conta as evidências

apresentadas sobre como os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental apropriam-se daquele objeto de saber.

## Referências

BAJARD, Élie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994. 118p.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 421p.

CARDOSO, Cancionila J. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 232p.

CHACON, L. A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem. *DELTA*, São Paulo, v.13, n.01, p. 1-16, 1997.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 278p.

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

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

KAUFMAN, Ana M.; RODRIGUEZ, Maria E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEAL, Telma F.; GUIMARÃES, Gilda L. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? *Revista*

*Portuguesa de Educação*. Porto, v.15, n.01, p. 129-146, 2002.

LIMA, Margareth B. de Q. *O uso e a compreensão das marcas de pontuação por crianças*. 2003. Dissertação – Curso de Mestrado em Psicologia Cognitiva,

Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MACHADO, Irene. A. *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo: Scipione, 1994. 271.

PIZANI, Alicia P., PIMENTEL, Magaly M.; LERNER, Delia. *Compreensão da leitura e expressão escrita: a experiência pedagógica*. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

ROCHA, Ílta L. V. Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas. *DELTA*, São Paulo, v.12, n.01, p. 1-34, 1996.

ROCHA, Ílta L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *DELTA*, São Paulo, v.13, n.01, p. 83-117, 1997.

ROCHA, Ílta L. V. Flutuações no modo de pontuar e estilos de pontuação. *DELTA*, São Paulo, v.14, n.01, p. 1-12, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1998.

SILVA, Leila N. A produção de cartas de reclamação: semelhanças entre texto de adultos e crianças. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu. *Anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: ANPEd, 2008.

SILVA, Alexsandro. O aprendizado da pontuação em diferentes gêneros textuais: um estudo exploratório com crianças e adultos pouco escolarizados. 2003. Dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, Alessandro; MORAIS, Artur G. Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. *Língua Escrita*, v.1, p. 61-76, 2007. Disponível em: < <http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/175/phpvW1H5Z.pdf> > Acesso em: 12 out. 2009.

SILVA, Cinara S.; BRANDÃO, Ana C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: MORAIS, Artur G. (org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 144p.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994. 198p.

WEISZ, Telma. *Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis*. 1998. Tese – Curso de Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

**Alexsandro da Silva** é graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre em Educação e doutor em Educação pela mesma instituição, com doutorado-sanduíche no Institut National de Recherche Pédagogique – Paris, França. Atualmente, é professor da UFPE e coordenador do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) dessa mesma universidade. Tem como principal área de atuação o ensino e a aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (incluindo Educação de Jovens e Adultos), dedicando-se especialmente aos seguintes tópicos: análise linguística; alfabetização e letramento; leitura e produção de diferentes gêneros textuais escritos. Organizador, com Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo, do livro *Ortografia na sala de aula* (Autêntica, 2005) e co-autor dos livros *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização* (Autêntica, 2005) e *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento* (Autêntica, 2004).

E-mail: alexs-silva@uol.com.br

Submetido em: janeiro de 2010

Aceito em: março de 2010